



Universidade de Aveiro
2013

Departamento de Educação

**CATARINA
FARIA
RIBEIRO**

**PARTICIPAÇÃO PARENTAL NO JARDIM DE
INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO**



**CATARINA
FARIA
RIBEIRO**

**PARTICIPAÇÃO PARENTAL NO JARDIM DE
INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora Auxiliar no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

júri

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes,
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro,
Professor Auxiliar da Universidade de Trás-Os-Montes e
Alto Douro

Professora Doutora Maria Manuela Bento
Gonçalves,
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

O presente trabalho só foi possível com a ajuda e disponibilidade de algumas pessoas. Cabe-nos aqui, prestar-lhes o nosso maior reconhecimento:

À professora Doutora Maria Manuela Gonçalves, que nos orientou na elaboração desta dissertação, o nosso especial agradecimento pelas valiosas críticas e sugestões, apoio incansável em todas as fases deste trabalho e disponibilidade constante;

Aos pais e Educadoras de Infância anónimos, atores fundamentais sem os quais não seria possível a realização do estudo de caso, pela colaboração na partilha das suas vivências pessoais.

palavras-chave

Educação; jardim-de-infância; participação parental.

resumo

As mudanças que se têm vindo a verificar na sociedade e nas estruturas familiares repercutem-se inevitavelmente na vida da escola. Nesta medida, e partindo da necessidade de tornar a escola um espaço aberto à participação de todos, de modo a tornar o ensino mais rico e potenciador de sucesso, os pais são cada vez mais elementos de intervenção fundamentais em todo este processo. Para compreendermos, a relação que se estabelece entre os pais e o jardim-de-infância, a nossa investigação norteou-se pelo método de estudo de caso e desenvolveu-se tendo como objetivo caracterizar a participação parental num jardim-de-infância. Esta investigação contou com a participação de 36 pais que responderam a um inquérito por questionário e 2 educadoras de infância, que responderam a entrevistas semiestruturadas, permitindo-nos tirar importantes conclusões. Estas dão conta que os pais reconhecem o trabalho que o jardim-de-infância desenvolve no sentido da sua participação, mostrando-se satisfeitos com o mesmo. Reforçamos a necessidade de existir um empenho da escola e dos pais para que ocorra uma efetiva participação, tornando-se pertinente abordar formas de potenciar esta relação por forma a uma maior eficácia da educação. Assim, e após apresentação do estudo realizado num jardim-de-infância e respetivas conclusões, levantámos algumas questões para reflexão que poderão constituir pontos de partida para outras investigações.

keywords

Education; kindergarter; parental involvement.

abstract

The changes that have been occurring in society and family structures inevitably have repercussions on the life of the school. To this extent, and based on the need to make the school a space open to all, so as to make education richer and enhancer of success, parents are increasingly key policy elements in this process. To understand the relationship established between parents and kindergarten, our research was guided by a case study method developed with the aim of characterizing parental involvement in a kindergarten. This research involved the participation of 36 parents who responded to a questionnaire and two kindergarten teachers who responded to semi-structured interviews, allowing us to draw important conclusions. They realize that parents recognize the work that the kindergarten develops towards their participation, being satisfied with the same. We reinforce the need for a commitment to the school and parents to occur effective participation, making it relevant to address ways of strengthening this relationship in order to more effective education. So, after presentation of the study in a kindergarten and their findings, we've bring up some questions for reflection that may constitute starting points for further investigations.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	9
<u>Capítulo 1- Enquadramento teórico-conceitual.....</u>	<u>11</u>
1. Participação parental na educação pré escolar.....	11
1.1.A educação de infância, na atualidade.....	11
1.2.A família, nos dias de hoje.....	15
1.2.1. Estrutura da família.....	15
1.2.2. Alterações a nível familiar.....	17
1.2.3. Tipos de famílias.....	19
1.3.A relação escola-família, na atualidade.....	22
1.4.Participação parental e gestão participativa em contexto escolar.....	26
1.4.1. Projeto educativo na educação pré-escolar, como estratégia de aproximação...28	
<u>Capítulo 2 - O estudo de caso.....</u>	<u>31</u>
2. Metodologia de investigação.....	31
2.1. Contextualização do estudo.....	31
2.2. Problema e objetivos.....	32
2.3. O método - estudo de caso.....	33
2.4. Técnicas de recolha e tratamento da informação.....	35
2.4.1. Inquérito por questionário.....	35
2.4.2. Entrevista semiestruturada.....	36
2.5. Caraterização do caso em estudo.....	37
<u>Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados.....</u>	<u>47</u>
3. Os resultados do inquérito por questionário.....	47
4. Os resultados das entrevistas semiestruturadas.....	56
Conclusões finais.....	61
Referências bibliográficas.....	67
Anexos.....	70

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Idade da criança.....	40
Quadro n.º 2 – Número de irmãos que tem a criança.....	45
Quadro n.º 3 – Atividades em que os pais costumam participar.....	50
Quadro n.º 4 – Forma usual de comunicação entre as partes.....	54
Quadro n.º 5 – Quem estabelece a comunicação.....	54

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 – Género.....	40
Gráfico n.º 2 – A criança habita numa zona rural/ semi-urbana/ urbana.....	41
Gráfico n.º 3 – Início da frequência da creche/jardim-de-infância.....	41
Gráfico n.º 4 – Com quem vive a criança.....	42
Gráfico n.º 5 – Idade dos pais da criança.....	43
Gráfico n.º 6 – Habilitações literárias dos pais.....	43
Gráfico n.º 7 – Profissão dos pais.....	44
Gráfico n.º 8 – Interesse do jardim-de-infância em colaborar com a família.....	48
Gráfico n.º 9 – Promoção da participação das famílias.....	48
Gráfico n.º 10 – Realização de atividades em casa.....	49
Gráfico n.º 11 – Dinamização/preparação de atividades no jardim de infância.....	50
Gráfico n.º 12 – Divulgação de atividades.....	51
Gráfico n.º 13 – Divulgação por parte do jardim de infância.....	51
Gráfico n.º 14 – Participação da família nas decisões do jardim de infância.....	52
Gráfico n.º 15 – Decisões do jardim-de-infância em que há participação dos pais.....	52
Gráfico n.º 16 - Comunicação com os pais.....	54
Gráfico n.º 17 - Conhecimento do projeto educativo.....	55

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Consentimento informado aplicado.....	71
Anexo 2 – Inquérito por questionário aplicado aos pais da instituição em estudo.....	72
Anexo 3 – Entrevista semiestruturada aplicada às educadoras de infância.....	77
Anexo 4 – Respostas às entrevistas realizadas.....	79
Anexo 5 – Projeto educativo da instituição em estudo.....	85

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado enquadra-se no curso de Ciências da Educação, na área de especialização em Administração e Políticas Educativas e tem por objetivo analisar a participação parental no jardim de infância. Na verdade, assistimos hoje à necessidade de uma efetiva participação dos pais na vida do jardim de infância, mas nem sempre esta se concretiza. Interessa-nos, especificamente, perceber até que ponto os pais se encontram motivados e envolvidos na vida do jardim de infância e até que ponto esta instituição promove esse envolvimento, tendo em conta a realidade de um específico jardim de infância (da rede I.P.S.S.).

Pensamos que a motivação dos pais é uma das razões para o envolvimento na vida escolar dos seus filhos, mas existem outros fatores que se interligam neste processo, nomeadamente, a indisponibilidade de horários laborais, inibições de ordem social, cultural e outras, pelo que é importante verificar como é que as instituições promovem essa articulação.

Consideramos que a intervenção no domínio da educação implica cada vez mais uma análise dos processos extrínsecos e intrínsecos ao ato educativo. Quando falamos em processos extrínsecos, referimo-nos a fatores externos, que influenciam de forma indireta o ato educativo, tais como a família, a comunidade envolvente, o poder central, entre outros. Por sua vez, quando falamos em processos intrínsecos ao ato educativo, referimo-nos aos aspetos que estão ligados ao projeto educativo e à organização do espaço-sala, entre outros.

Emerge, deste modo, a necessidade de consolidação de esforços de todos os intervenientes educativos: pais, educadores e crianças, para que todos possam beneficiar da riqueza e estabilidade do ambiente educativo gerado à sua volta. Neste contexto, a relação jardim de infância/família “será a base de comunicação a continuar e aprofundar durante o tempo que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré escolar” (Ministério da Educação, 1998, p. 88).

Na qualidade de educadora de infância¹, a participação das famílias no jardim de infância tem sido uma das prioridades e uma das preocupações, pelo que apostamos nesta problemática para esta dissertação. Esperamos, para além da relevância que este estudo possa ter para a nossa prática profissional, poder contribuir para a compreensão

¹ Desde o ano de 2006 que a nossa ocupação profissional é o trabalho com crianças, começando como Auxiliar de Ação Educativa e mais tarde como Educadora de Infância.

dos fenómenos educativos e sociais relacionados com a participação dos pais no sistema educativo.

Neste contexto, desenvolvemos um estudo que procurou responder à nossa pergunta de partida: **Como se caracteriza a participação parental no jardim de infância?**

Esta questão de partida foi explorada através de um trabalho de investigação com uma componente teórica e uma componente de investigação empírica realizada num jardim de infância de uma freguesia urbana da cidade de Aveiro.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, abordaremos a participação parental na educação pré escolar, começando por desenvolver um primeiro ponto sobre a educação de infância na atualidade. No segundo ponto focaremos a nossa atenção na família, fazendo uma breve abordagem da evolução da mesma. Seguidamente realçaremos as conceções de família que têm vindo a sofrer grandes alterações. Assim, tentaremos dar uma perspetiva dos tipos de famílias que existem atualmente.

Por outro lado, por ser importante entender a relação que se estabelece entre estas duas instituições essenciais ao desenvolvimento da criança, isto é, entre o jardim de infância e a família, abordaremos esta relação nos dias de hoje.

No último ponto deste primeiro capítulo, o enfoque será sobre a participação parental e sobre a gestão participativa em contexto escolar. Como ponto de reflexão, faremos referência ao projeto educativo na educação pré escolar como estratégia de aproximação, enquanto instrumento facilitador da participação dos pais.

No segundo capítulo do trabalho, apresentar-se-á a metodologia da investigação, onde se contextualizará o estudo, se apresentarão os objetivos e o problema, se caracterizará o método (estudo de caso), assim como as técnicas de recolha e tratamento da informação e, por último, a caracterização do caso em estudo.

No capítulo 3 apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos. Finalmente, apresentaremos as conclusões finais do nosso trabalho de investigação.

O trabalho de investigação que se apresenta visa a realização de um estudo de caso, em que se fará um estudo numa instituição particular de solidariedade social da cidade de Aveiro, com o intuito de tentar perceber de que forma a participação parental é incentivada, nessa instituição, na gestão das organizações educativas; o que servirá de ponto de reflexão e análise sobre as questões da relação escola-família no contexto do jardim de infância.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1. Participação parental na educação pré-escolar

1.1. A educação de infância, na atualidade

Perante a temática a abordar, participação parental em educação pré escolar, torna-se necessário discutir sociologicamente o conceito de educação, e consequentemente, aquilo que se refere à própria noção de socialização.

A educação, no seu sentido lato, é um fenómeno inerente a toda e qualquer sociedade, começando desde logo na família, a qual, para além de constituir o contexto da reprodução física e psíquica quotidiana (higiene, alimentação, descanso, afeto, cuidado com o corpo) se trata do agente de socialização primária, isto é, do grupo em que as crianças tomam contacto com as primeiras normas de conduta e orientações em função das quais é esperado que modelem o seu comportamento.

Deve-se a Durkheim a conceção da educação como fenómeno social, tendente à integração dos indivíduos na ordem social e assimilável ao processo de socialização das gerações mais novas pelas gerações adultas, através de um processo de inculcação. Embora esta perspetiva tenha sido largamente criticada, Caria (1992) considera ser preciso entendê-la “no contexto da sua obra e do seu tempo histórico, pois para o autor havia a necessidade de preservar a sociedade contra o individualismo das novas sociedades urbano-industriais, assegurando suficiente coesão e integração social e moral (...)” (Caria, 1992: p. 173).

Em todo o caso, a socialização primária das crianças pequenas ocorre, na atualidade, largamente com as características referidas por Durkheim, ou seja, como um fenómeno marcado pela ação dos adultos sobre os mais jovens em função do qual estes assimilam as regras sociais que lhes são exteriores, num processo que visa a coesão grupal e social.

Para Carvalho (2004), a educação funciona como um processo de socialização com duas dimensões distintas: uma social, onde a herança cultural é transmitida às novas gerações através do trabalho de várias instituições, através das quais os indivíduos aprendem os papéis sociais (dimensão estrutural); e uma individual, onde a aquisição de valores, normas culturais, conhecimentos, habilidades e competências se processa através do contacto direto entre os indivíduos e os grupos (dimensão interpessoal).

No entanto, a dimensão individual está subordinada à social, em função da inserção de qualquer indivíduo em grupos, os quais pressupõem, com especial relevância para as crianças, interesses, objetivos e relações de poder dependentes da idade, seja na família ou na escola.

Ao longo da história e em diferentes sociedades, os modos de educação variaram entre os grupos e classes de uma mesma sociedade.

Gonzalez (1996), considera que educar, no sentido geral de preparar os indivíduos para a vida social, não é atribuição exclusiva quer dos pais biológicos, quer da família, quer da escola. O cuidado dos mais jovens, a transmissão da cultura do grupo social (o ensino dos modos do conhecimento, de produção, de relação e de participação) e a preparação para os papéis de adultos (no trabalho, na sexualidade, na família, na cidadania) são tarefas assumidas por vários indivíduos, grupos e instituições (pais, professores, famílias extensas, vizinhança, comunidade, igrejas, escolas) que tratavam da sua organização e manutenção.

Assim, antes do surgimento da escola como um lugar separado e especializado de educação formal, e portanto como agente de socialização secundária, as crianças e jovens eram educados na família e na comunidade, inclusive pela participação nas práticas produtivas e nos rituais coletivos.

Tyler (1983) escreve sobre esta temática, afirmando que, nas sociedades ditas “primitivas”, a educação das crianças era uma tarefa comunitária, informal e imersa na vida prática, como ainda ocorre em áreas rurais e urbanas das regiões pobres do mundo. A educação formal, sinal de distinção cultural e de classe, era exclusiva dos que tinham nascido no topo da escala social.

Remetendo-nos para a atualidade, nas sociedades contemporâneas tem vindo a ser revelado um renovado interesse pela família e pela comunidade, quer esta seja constituída pelos vizinhos, quer por outras estruturas de mediação.

Não sendo suficiente garantir o acesso à educação, centrar esforços na democratização do sucesso educativo, não é possível ignorar que grande parte da socialização ocorre na família, assim como nos media e com a instituição escolar. Assim, parece fazer sentido melhorar os elos de ligação ou mesmo criar novas ligações, entre as escolas e outras instituições, e, entre as escolas e as famílias, na perspectiva de permitir processos de socialização sem ruturas e descontinuidades, ou tentando minimizá-las.

Com efeito, a escola, enquanto agente de socialização secundária, não é a única responsável pela educação das crianças/jovens. O estabelecimento de ligações entre a escola e a comunidade envolvente, permite renovar a educação de uma forma construtiva, reafirmar a aposta na qualidade da aprendizagem, quebrar o isolamento das escolas, e, integrar um maior número de famílias e de crianças.

Incidindo, agora, de forma específica sobre a educação pré-escolar, é possível afirmar que, em Portugal esta tem vindo, sem dúvida, a ganhar relevância. Conforme define a Lei-Quadro para a Educação Pré Escolar, esta será “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2).

Com efeito, houve, a partir de 1996 uma expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar, conforme salienta João Formosinho (2002), que se traduziu numa expansão da rede pré escolar pública e num aumento do número de crianças a frequentar estes contextos de educação pré-escolar. Designadamente, a partir de 1998/99, iniciou-se um processo de integração dos jardins de infância públicos nos agrupamentos de escolas, aproximando a educação pré escolar do ensino básico. (Formosinho, 2002).

Este processo é muito claro do ponto de vista estatístico. De acordo com os dados revelados pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2013), no ano letivo de 1995/96 o número de estabelecimentos de ensino pré-escolar público era de 3286, enquanto no ano letivo de 2006/07 o número de jardins de infância integrados nos agrupamentos de escolas, em Portugal continental, eleva-se para 4716.

Relativamente ao ensino pré escolar, a taxa bruta, no ano letivo de 1995/96, era de 58%, assistindo-se a um aumento significativo nos anos seguintes. Em 2005/06, a taxa bruta de pré escolarização era já de 78,4% (APEI, 2013).

Ainda segundo os dados do GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação), no relatório do ano letivo de 2003/04 o número de crianças inscritas no ensino pré escolar público era de 253635, enquanto no ano letivo de 1995/96 era de 191023.

A educação pré escolar pode ser considerada a primeira etapa da educação básica, na medida em que se articula cada vez mais com o sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico, como foi referido anteriormente.

A valorização da criança, da família e da educação pré escolar, conforme referem as orientações curriculares, é indispensável para que durante a educação pré escolar, “se criem as condições necessárias para que as crianças desenvolvam a sua aprendizagem, ou seja, importa que na educação pré escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

Se é, hoje, considerado importante que as crianças frequentem o ensino pré escolar é porque, nele e através dele, se desenvolve a socialização secundária, isto é, a aprendizagem de competências e destrezas, normas e valores, e se promovem atitudes necessárias para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura.

É de salientar que, para esta importância crescente, contribuíram os estudos das disciplinas das Ciências Sociais e Humanas (sociologia, psicologia e pedagogia), os quais suscitaram uma preocupação cada vez maior com o bem estar da criança, com o seu processo de desenvolvimento e de socialização. Hoje, a educação de infância é uma realidade e uma necessidade para a maioria das famílias.

Dado que as relações que a criança consegue estabelecer são para ela de importância primordial, o educador é um dos adultos com maior influência no mundo cada vez mais vasto da criança – afinal ele está no lugar dos pais durante grande parte do dia.

Os comportamentos dos educadores/adultos influenciam os comportamentos das crianças, através de dois aspetos que podem com consistência considerar-se importantes: o entusiasmo e o afeto dos educadores/adultos (Rosenshine, 1971). Estes, não só suscitam maior resposta de cada criança individualmente como também criam em todo o grupo um clima de envolvimento que se reflete nas atitudes das crianças, umas para com as outras, para com os educadores e para com a aprendizagem.

É inevitável que as suas atitudes prévias, face a novas experiências, se venham agora a refletir na sua reação; a atitude dos pais, bem como as suas opiniões sobre a educação em geral e aquele jardim de infância em particular, irão também influenciar nas expectativas da criança e na sua adaptação.

Como salientam Pilling e Pringle (1978, p. 56), em princípio, o desenvolvimento da criança é influenciado por parte do educador, pelas suas atitudes, pelos seus valores e convicções; estes serão por vezes explícitos e propositados; outras vezes serão implícitos e ocasionais; outras ainda poderão ser inconscientes, mas igualmente poderosos na influência que exercem na aprendizagem da criança. Interesses vastos,

entusiasmo pelos assuntos da mente e receptividade a outras ideias – tudo isto é contagioso. Muitas crianças vêm abrir-se novos horizontes e através da influência do educador, do que é vivido nos primeiros anos de vida, todos esses valores que foram inculcados, mais tarde, poderão refletir-se na sua própria personalidade.

Nesse sentido, o processo de socialização realizado através de atividades e relações interpessoais, num ambiente de creche ou de jardim de infância, enformam uma experiência que irá incidir certamente na sua socialização.

1.2. A família, nos dias de hoje

1.2.1. Estrutura da família

Atualmente, nas sociedades ocidentais, a maioria das pessoas, em grande parte da vida, já não está rodeada de perto por uma rede de parentes e vizinhos conhecidos. O aumento de mobilidade geográfica e profissional, os fenómenos de litoralização e urbanização da sociedade portuguesa conduziram a alterações nas formas de relacionamento e sociabilidade. Neste contexto, o isolamento, quase anonimato, nas condições de alta densidade populacional da vida urbana contemporânea levam-nos a considerar o papel da família nuclear e, dentro desta, o papel dos pais e das crianças.

Considera-se a família como uma instituição social básica, tendo um carácter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade. Por este motivo, embora seja complexo encontrar uma definição não ambígua de família, é incontornável associá-la à ideia de “espaço físico, relacional e simbolicamente construído e, portanto, um dois lugares privilegiados da construção social da realidade, a partir da construção social de acontecimentos e de relações que aparentemente são naturais” (Gonçalves, 2012, p. 174).

A família é usualmente a primeira unidade social onde o indivíduo se insere e a primeira instituição que contribui para o seu desenvolvimento, para a sua socialização e para a formação da sua personalidade. É a instituição de base para a satisfação das necessidades dos indivíduos e a organização de toda a sociedade. É uma instituição que reflete a transformação das sociedades e que contribui também para a mudança social (Lousada, 1998, citado por Caracóis, 2001).

É de realçar que a estrutura e funções da família se foram alterando ao longo dos tempos, estando sempre em constante mudança. Isto porque a família e a sociedade se

encontram interligadas. Assim, todas as mudanças que se têm verificado a nível da estrutura e das funções da família refletem as mudanças que vão ocorrendo em todas as outras instituições com as quais estão relacionadas.

Exemplo disso é a passagem de uma sociedade ligada à vida no campo (sociedade agrária à sociedade industrial) que conduziu a uma transformação da instituição familiar.

Segundo Lousada (1998, citado por Caracóis, 2001) na época medieval, a família vivia quase exclusivamente da agricultura e era formada em função dessa atividade económica. A família era alargada, vivendo todos em conjunto (filhos, pais, criados, filhos casados com as mulheres, os filhos destes, tios). Refere ainda o autor que era possível, outro tipo de parentesco a viver na mesma habitação. A necessidade da força de trabalho na época e no período das colheitas faziam com que todos colaborassem nas atividades de subsistência familiar, independentemente da idade ou do grau de parentesco. Os criados, filhos de famílias que não possuíam terra, viviam desde muito novos fora da casa de origem. Mudavam todos os anos de patrão e constituíam a força de trabalho fora da família.

Passando de um mundo camponês patriarcal para a sociedade industrial, a família extensa, adequada à sociedade tradicional, transforma-se na família nuclear, que melhor corresponde às características sócio económicas e culturais da sociedade industrial e urbana.

A família já não se encontra unida pelo trabalho em conjunto, uma vez que os seus membros especializam-se e trabalham separadamente e já não é uma unidade de produção económica mas sim uma unidade consumidora dos bens e serviços produzidos no exterior.

As famílias numerosas, que eram úteis para o sustento do lar, passam a diminuir na sociedade moderna pois as crianças deixam de constituir um bem económico para se tornar num encargo dispendioso.

Em virtude da industrialização acelerada e da urbanização, a grande família, entendida como a unidade de integração e de sucessão no plano tri geracional, nucleariza-se sendo substituída, gradualmente, pela “família conjugal” comportando no máximo duas gerações, tornando-se até cada vez mais frequentes as situações de solidão de famílias constituídas por uma só pessoa. Na verdade, as famílias monoparentais e a coabitação são representativas da sociedade atual (Félix, 1994).

Tendo em conta todas estas alterações, Ribeiro (1994) afirma que a família desempenha essencialmente dois tipos de funções: assegurar a continuidade do ser humano no sentido em que a família é uma comunidade que nasce, cresce, procria, decresce e morre, continuando-se ao longo das gerações transmitindo a vida; e, estabelecer a articulação entre o indivíduo e a sociedade, conseguindo com equilíbrio o “estar bem consigo próprio” e o “estar bem com os outros”, ou seja adequar a individualização (nas dimensões afetiva, cognitiva e comportamental) e socialização.

1.2.2. Alterações a nível familiar

A família, não está isolada ou imune às alterações que se vão verificando, necessitando de ajustamentos e adaptações na sua estrutura. A extinção da família como unidade de produção económica, a baixa da taxa de natalidade, o divórcio, a união livre, a mulher que trabalha fora de casa, os filhos entregues não aos cuidados maternos, mas a jardins de infância e à escola, são alguns dos aspetos reveladores das mudanças ocorridas na família.

Félix (1994) aponta alguns fatores que atualmente atingem e condicionam a estrutura familiar. Por exemplo, a gestão do tempo, em que o tempo familiar passa a ser partilhado com o tempo de trabalho, assim como com os tempos de lazer e de formação; o trabalho e a consagração de igualdade entre o homem e a mulher, o que deu origem a grandes transformações na existência, formação, vivência e até dissolução familiares passando a existir uma maior partilha no que se refere às responsabilidades familiares, designadamente no que respeita à educação dos filhos e à orientação e desempenho das atividades domésticas. Segundo o autor, existem outros fatores relevantes para as alterações a nível da estrutura familiar, nomeadamente os fatores demográficos (por exemplo, o aumento dos nascimentos fora do casamento, o retardamento do nascimento do primeiro filho, a diminuição da dimensão média das famílias, o aumento da esperança de vida e da taxa de dependência dos idosos). Todos estes fatores têm vindo a provocar adaptações importantes no desenvolvimento da instituição familiar.

Segundo Canavarro et. al. (2001) no último século, verificaram-se alterações a nível da própria estrutura familiar, consequência da industrialização e da urbanização da sociedade e de alterações culturais, económicas, tecnológicas, profissionais, urbanísticas, sociais.

A família que exerce as suas funções passa a “concorrer” com outros meios institucionais ou informais de educação e formação. Segundo Félix (1994), a família perdeu o monopólio da informação e formação dos seus membros. A função de transmissão de informação, valores e comportamentos passa a ser repartida com outras instituições inseridas na sociedade, nomeadamente o jardim de infância, a escola. Começa-se a enfrentar uma outra forma de interesses, ideias e valores não necessariamente familiares. O jardim de infância, a escola surge, então, como o segundo grupo onde a criança se vê forçada a inserir. Anteriormente a família esperava apenas que a escola fosse um local onde se ensinava, servia apenas para ministrar os conhecimentos necessários à transformação da criança num ser “útil” à sociedade.

Atualmente, o jardim de infância e a escola têm uma tal importância que a família tende a considerar como “substituição” das suas funções, levando-a a não saber como agir e a sentir-se de certa forma invadida, o que leva a uma maior ausência.

Segundo Lousada (1998, citado por Caracóis, 2001) as duas instituições preocupam-se com a formação integral das crianças/alunos e torna-se necessário conjugar esforços e desenvolver as interações educador/professor e pais com o intuito de facilitar a tarefa que ambos têm (a da formação dos alunos/filhos), mas na realidade o que acontece é uma ambivalência de atitudes e comportamentos dos dois grupos perante a criança.

O mesmo autor afirma, ainda, que os educadores/professores por vezes desejam que as suas orientações tenham continuidade em casa, mas nem sempre gostam nem permitem que os pais interfiram nas suas salas.

Atualmente, os pais são, por um lado, impostos a considerar as relações afetivas com as crianças numa ótica quase profissionalizada, seguindo os conselhos dos pediatras e de outros especialistas da infância. Por outro, são impelidos a encarar tudo o que é instrumental, por exemplo, a escolarização, a integração profissional ou o futuro, com a ansiedade típica de um investimento afetivo (p.47).

Entende-se que o desenvolvimento da criança é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve - a família e a escola. Desta forma é importante que os dois grupos se consciencializem de que o trabalho em comum, desenvolvido adequadamente, pode conduzir a resultados positivos para a família, para os educadores/professores e principalmente para as crianças. Segundo Caracóis (2001) a escola poderá ser um meio de comunicação e intercâmbio de conhecimentos e experiências. No mesmo sentido Félix (1994) afirma que a

disponibilidade e entrega da família não deverão ser apenas de caráter físico e temporal, mas afetivo e intelectual.

1.2.3. Tipos de famílias

No período pré industrial encontrávamos a família extensa ou família tradicional. Nessa época, a família era bastante numerosa, pois a subsistência da mesma dependia da agricultura e quantos mais familiares pudessem trabalhar no campo mais benefícios trariam para toda a família.

A hierarquia da família estava bem definida e estruturada. Os mais novos deviam respeito e obediência aos mais velhos, pois eles detinham o poder económico e toda a autoridade. A mulher era dominada pelo homem e a sua função como dona de casa estava bem delineada. Permanecia vinculada a uma união apenas por razões económicas e sociais (Caracóis, 2001).

A autoridade e o direito paternal predominavam havendo pouco espaço para os laços afetivos. As relações familiares eram vistas numa perspectiva utilitária. Os próprios casamentos eram efetuados por questões económicas e pela necessidade de aumentar o agregado familiar e assim dar continuidade à família (Lousada, 1998, citado por Caracóis, 2001).

Na era industrial surge, então, a família nuclear. Com o quase desaparecimento da atividade que unia a família (trabalho rural) e o aumento da emigração para as cidades fez com que tivesse de haver uma reestruturação na estrutura familiar.

As relações sociais alargaram-se aos companheiros de trabalho e há uma reorganização das funções dos membros do agregado familiar. O chefe de família, de quem se espera que trabalhasse no sentido de sustentar a família, zelar pela segurança, orientar e dirigir os respetivos membros passa a dividir o seu papel com a mulher, que assume as mesmas obrigações que o homem.

O número de elementos na família diminuiu devido à velocidade do dia-a-dia das cidades, ao trabalho e à própria estrutura da habitação. O casal escolhe ter poucos filhos não só por questões económicas, mas porque as questões afetivas passaram a ter mais importância (Caracóis, 2001). Para a mesma autora, a importância da interação da criança com outros grupos continua a ser fundamental para desenvolver todo o seu ser. Com a família nuclear esta situação é muito vulnerável, pois há o risco de, por um lado, se fechar em si mesma e por outro, se abrir demais à sociedade.

Quando a família se fecha a criança fica privada de se relacionar com os outros membros da sociedade e com outras gerações, mas quando se abre tanto aos outros e à sociedade a criança despersonaliza-se, pois deixa de contactar com os seus familiares, mas sim com indivíduos estranhos ao lar.

No entanto, continua a existir uma rede de laços entre os membros da família nuclear com a família alargada. É verdade que a independência e a realização pessoal é o grande objetivo de cada pessoa, mas a permanência de familiares nas proximidades é muito importante. Por exemplo, muitas mulheres pedem o auxílio dos avós para cuidarem dos netos e assim poderem enfrentar as suas múltiplas tarefas. A coabitação não é desejada, mas a proximidade é considerada vantajosa (Lousada, 1998, citado por Caracóis, 2001).

Atualmente distinguem-se quatro tipos de funcionamento familiar (Kellerhals et al., 1982, 1987 e 2000, citado por Aboim e Wall, 2002). Houve uma “passagem gradual de um modelo de família instituição para modelos mais modernos: o de aliança, o de fusão e, mais recentemente, o de associação” (Aboim e Wall, 2002, p. 2). Consideram-se, pois, as “famílias bastião”, as “famílias companheirismo”, as “famílias paralelas” e as “famílias associação”. Relativamente ao primeiro tipo enunciado, este caracteriza-se por possuir uma coesão fusional, em que há uma regulação normativa e um fechamento ao exterior. Já as “famílias companheirismo” apesar de se caracterizarem, também, por uma coesão fusional, existem nelas uma regulação comunicacional e uma abertura ao exterior. No que se refere às “famílias paralelas”, nestas verifica-se uma coesão por autonomia, em que a regulação é de carácter normativo e há um fechamento ao exterior. Por último, nas “famílias associação”, a coesão é realizada por autonomia, havendo uma regulação comunicacional e uma abertura ao exterior.

Neste sentido, há que fazer a distinção entre famílias tradicionais, fortemente estruturadas por papéis de género diferenciados e famílias modernas, mais igualitárias no que se refere à divisão do trabalho e de todas as tarefas domésticas. Como muitas referências à família são de tipo demográfico, convém ter presente também a definição do Instituto Nacional de Estatística que define a família como o “conjunto de indivíduos que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de fato) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. Considera-se também como família clássica qualquer pessoa independente que ocupa parte ou a totalidade de uma unidade de alojamento. Os empregados domésticos residentes no

alojamento onde prestam serviço são integrados na respetiva família” (Instituto Nacional de Estatística, Censos 2001).

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, no Censo de 2001, os tipos de família em Portugal são vários:

- (1) Casais com filhos – 64,8% do total de casais;
- (2) Famílias unipessoais – 17,3% do total de famílias;
- (3) Famílias monoparentais – 11,5% do total de núcleos familiares;
- (4) Famílias reconstruídas – 2,7% do total de casais com filhos.

Verifica-se, assim, que as famílias monoparentais são na sua maioria constituídas pela mãe e pelos seus filhos e resultaram geralmente de separações e divórcios. Outras tiveram origem na morte de um dos cônjuges.

No caso das famílias unipessoais, elas são constituídas por pessoas solteiras, divorciadas, separadas ou viúvas, mas predominam as pessoas viúvas, principalmente mulheres. O facto explica-se sobretudo por duas razões. A primeira razão está relacionada com o facto de os homens terem maior tendência para casar de novo, a segunda está relacionada com o facto de a esperança média de vida ser mais elevada nas mulheres do que nos homens, o que leva a que 39,5% das famílias unipessoais sejam mulheres idosas que vivem sós.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística, o número das famílias reconstruídas tem vindo a aumentar, tendo-se registado em 2003 uma percentagem de 14,1% de casamentos com filhos não comuns ao casal.

Ainda assim, é de salientar, que apesar da maior parte das famílias se constituir através do casamento, tem-se verificado um crescente número daqueles que constitui família através de uma união de facto. Em Portugal, o número de uniões de facto é ainda baixo quando comparado com outros países da União Europeia, sendo de 6,9% de acordo com os resultados do Censo de 2001. Ainda assim, esta percentagem representa quase o dobro da percentagem verificada em 1991 que foi de 3,9%.

Em suma, podemos dizer que, em Portugal, há alguma diversidade no que se refere ao tipo de famílias, predominando as famílias nucleares constituídas por um casal e filhos.

Ao longo destes últimos anos têm surgido múltiplas transformações na estrutura familiar devido às profundas alterações económicas, sociais e culturais. É de realçar o aumento de divórcios, com o conseqüente elevado número de crianças a viver com um progenitor; a fragmentação da família alargada, com ausência dos avós e outros adultos significantes; o número crescente de famílias monoparentais; a destruição das relações

de vizinhança nas zonas urbanas; o afastamento geográfico do lar e do local de trabalho, assim como, o crescente número de mulheres a trabalhar fora de casa.

1.3. A relação escola – família, na atualidade

A relação escola-família, ainda há pouco tempo, era muito demarcada na questão dos papéis que cada uma deveria desempenhar. À escola competia-lhe instruir (nomeadamente, ensinar a ler, escrever, contar) e à família atribuía-se o papel educativo, que se prendia com a transmissão de valores e normas sociais.

A escola foi durante muitos anos um espaço físico fechado e isolado da comunidade, que tinha como objetivo, ensinar a ler, a escrever, a contar e a fornecer conhecimentos sobre o passado histórico e a geografia do país. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, com os avanços tecnológicos, com a democratização dos estudos, com as reformas dos conteúdos e métodos de ensino face às necessidades educativas, com um corpo docente mais jovem e constituído também por mulheres, assim como, o desenvolvimento de uma relação utilitária do saber para que os alunos aprendam, levaram à atribuição de novas funções na escola, e à solidificação de novas práticas e novos papéis aos professores. (Montandon, 1987, citado por Diogo, 1998).

Estas mudanças estão patentes, atualmente, nas escolas de ensino básico e do ensino secundário, dando resposta às transformações da estrutura familiar. Através da construção de programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias de fracos rendimentos surgem algumas questões importantes das políticas educativas, nomeadamente as que dizem respeito ao funcionamento das escolas (Marques, 1997).

Verificamos que houve uma mudança a nível de relação em que se verifica uma motivação da escola para deixar de ser tradicionalmente fechada sobre si mesma e sobre os seus métodos e programas, reclamando que os pais e os encarregados de educação tenham por sua vez uma nova postura perante a escola.

Atualmente, esta relação tende a ser cada vez mais desenvolvida, na medida em que se solicita a efetiva colaboração dos pais na ação educativa dos filhos, nas suas atividades, de forma a permitir uma melhor adaptação, crescimento e aprendizagens das crianças.

Apercebemo-nos que, cada vez mais, os pais e encarregados de educação, de forma individual ou em conjunto com outros pais, são chamados a intervir no processo educativo dos seus filhos ou educandos, que se desenvolve na escola.

Concordamos com Magalhães (2007, p. 12), quando salienta a imposição da participação dos pais, constituindo “parcerias capazes de oferecer uma base estável às crianças, de estabelecer ligações com a casa e com os diferentes serviços que servem a família e de articular os diferentes serviços existentes na comunidade”.

Como refere a lei de bases do sistema educativo, um dos objetivos da educação pré-escolar será “incentivar a participação da família no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”. (Lei nº 5, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré- Escolar, Art.º 10º).

Segundo Silva (2007), na conferência que proferiu no Seminário Escola/Família/Comunidade, no dia 16 de Outubro de 2007, no Conselho Nacional de Educação, há a destacar que quanto mais estreita for a relação escola-família, maior será o sucesso educativo das crianças e jovens. Salienta, ainda, o autor que tendencialmente os professores sentem uma maior motivação, satisfação profissional, quando há esta estreita relação entre ambas as instituições. Verifica-se, também, uma tendência para as famílias se sentirem valorizadas socialmente. Quanto às associações de pais, estas podem ser valorizadas no seu papel e respetiva legitimidade social; assim como, a comunidade (destacando as comunidades de meios populares - classes baixas) pode vir a ter uma relação mais estreita com a escola, tornando-se num símbolo de identidade local.

Portanto, o desenvolvimento de relações com a escola/família/comunidade implica uma relação de participação. “Estamos perante uma relação onde, ao invés de um desafio de futebol, todos podem ganhar, mas também todos podem perder. Estamos perante uma relação que configura e é configurada pelo tipo de sociedade em que se insere e da qual é parte e parcela” (Silva, 2007). Salientamos o facto de a literatura especializada defender esta relação, como uma relação estreita e equilibrada, em que deve haver uma participação entre todos os intervenientes no processo educativo. “Envolver os pais (no processo de escolarização dos filhos) tem-se tornado, assim, numa espécie de slogan. Mas envolver porquê? Quem? Como? Até onde?” (Silva, 2007). Realça o autor que a afirmação se traduz num “discurso oficial” (p. 14), em que o poder político, em geral, e o poder educacional, em particular, têm contribuído para o

desenvolvimento da legislação, assim como, para o financiamento de vários projetos de colaboração entre escolas e famílias.

Ainda, relativamente a esta relação que deve existir entre as instituições (escola/família/comunidade), acabam por se colocar, também, outras questões: a da relação entre culturas, a cultura da escola e a cultura das famílias, nomeadamente das famílias pertencentes a diferentes grupos sociais e da continuidade ou descontinuidade cultural existente. Há que perceber e identificar a lógica do funcionamento da escola, assim como, essa lógica interna se articula com as características da sociedade em que se insere, tendo presente que a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática ou tornar-se um veículo de reprodução social e cultural.

Como refere Silva (2007), os movimentos associativos ligados à escola são predominantemente da classe média e média/alta ou pelo menos a sua liderança. Sendo que esta classe média é culturalmente mais próxima da cultura escolar.

É de realçar um estudo realizado por Lareau (1996), em que analisa as relações escola-família em duas comunidades distintas. Uma de classe média e outra de classe baixa. Com o estudo, concluiu que enquanto os pais de classe média tendem a partilhar as responsabilidades no processo escolar, os pais das classes baixas tendem a conferir essas responsabilidades à escola. Embora os grupos sociais não se distinguissem pelo valor posto na educação distinguem-se pelas formas como entendem promover o sucesso educativo dos filhos. Enquanto uns encaram a educação como uma tarefa que deve ser partilhada, outros entregam os direitos e responsabilidades educativas aos professores. Os pais das classes baixas e das classes trabalhadoras mostraram-se mais relutantes em contacto com a escola, intervinham menos, estavam menos familiarizados com o currículo escolar e mostravam menos à vontade durante as conversas com os professores. Pelo contrário, os pais das classes médias acompanhavam e apoiavam o desenvolvimento curricular e tinham mais conversas centradas em assuntos académicos.

Ainda, segundo Silva (2007), a relação que existe entre a escola e a família “constitui sempre uma relação entre uma instituição socialmente dominante e os diferentes grupos e culturas locais, que apresentam diferentes capacidades de interagirem com aquela instituição” (p. 22).

Parece-nos importante salientar a importância deste relacionamento que temos vindo a abordar neste ponto. Há, hoje em dia, uma preocupação crescente no que respeita à relação escola-família, na medida em que se considera, cada vez mais, importante o facto de a escola ser aberta à família e à comunidade. Concordamos com

Silva (2007) quando salienta a necessidade de uma política de escola face às famílias, em que se tenha de ter em conta o porquê, o quê e o como.

A liderança, tem aqui, um papel fundamental, na medida em que a escola como líder tem poder de iniciativa, persuasão e dissuasão (Silva, 2007). Considera o autor que a liderança democrática é, também ela, de extrema importância para a relação escola-família, em que a preocupação será a de envolver a comunidade escolar, por exemplo em atividades. Para esta política de abertura face às famílias podem contribuir as Assembleias de Escola, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico. Outros instrumentos podem, também, servir para intensificar esta política, como por exemplo, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno (Silva, 2007).

No entanto, deparamo-nos, por vezes, com algumas resistências por parte das escolas e dos professores a uma efetiva participação dos pais e encarregados de educação. Segundo estudos já realizados, destaca-se o estudo feito por Davies (1989), que tinha como objetivo saber que tipo de contactos existia entre a escola e as famílias. Deste estudo concluiu-se que o contacto existente entre estas duas instituições fazia-se, sobretudo, por razões académicas ou comportamentais. Ainda assim, com as 134 entrevistas realizadas a educadores de infância e professores do 1º Ciclo, verificou-se que 20% dos pais de crianças do 1º Ciclo não tinham qualquer contacto com a escola, durante o ano. É de realçar que em média o contacto realizava-se duas a três vezes, ou através de contactos individuais ou através de informação escrita. Os pais entrevistados não referem, também, a sua participação noutra tipo de atividade.

Tem-se vindo a verificar que a relação professores/pais-encarregados de educação tem por base uma comunicação de carácter unilateral, isto é, um dos lados decide o que lhe parece mais conveniente e mais interessante. Assim, o diálogo é quase inexistente. Destacamos Lightfoot, 1978, citado por Diogo, 1998, que realça o facto da separação entre as famílias e as escolas, se verificar particularmente nas famílias minoritárias e de baixos rendimentos. Para que haja uma verdadeira comunicação, é necessário que esta seja bilateral, na qual ambas as partes possam discutir os interesses que têm em comum (desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos).

Em suma, podemos considerar alguns obstáculos relativos à relação escola-família, em que se destacam, citando Marques (1997), a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as condições demográficas e os constrangimentos estruturais. Diogo (1998) mantém estes obstáculos (chamando-lhes barreiras) e, acrescenta o perfil do corpo docente onde se

verifica alguma insegurança relativamente à intervenção de forças exteriores à escola, onde alguns professores receiam que a intervenção das famílias ameace a sua autonomia pedagógica na sala de aula e coloque em risco e sua função.

1.4. Participação parental e gestão participativa em contexto escolar

A temática que se pretende abordar, neste ponto, refere-se à participação parental, assim como, à gestão participativa em contexto escolar. De facto, constatamos que uma está associada à outra, na medida em que existindo uma gestão dedicada à participação, a família, também é, indispensável nesse processo.

Várias são as definições utilizadas por diversos autores para a “participação parental”. Homem (2002, p. 44) afirma que “participar é interferir, legal ou espontaneamente, clara ou dissimuladamente, numa decisão; é ter ou criar uma mais valia de poder a seu favor”. Pereira (2003) realça que o relacionamento das famílias professores e com a escola é alterado consoante as características das famílias, como por exemplo, o nível sócio económico, etnia, estrutura familiar e estado de saúde dos progenitores.

Apesar de verificarmos diferentes modelos e tipologias de envolvimento parental, Epstein (1992) consegue explicar-nos as diferentes componentes do conceito. Epstein define-nos estes dois ambientes - a escola e a família - como esferas que podem ser afastadas ou aproximadas em função das práticas e forças interpessoais exercidas nos dois sistemas. Segundo a autora, as esferas podem sobrepor-se quando são afetadas pelo tempo e pelo comportamento, determinados pelas características sócio demográficas, antecedentes, práticas de cada um dos sistemas.

Ainda assim, esta autora americana ao longo dos vários estudos que realizou durante anos desenvolveu uma tipologia de envolvimento parental constituída por seis modalidades de envolvimento, de forma a facilitar a compreensão e o estudo das relações escola-família. São elas: promoção da participação dos pais no contexto escolar, estabelecendo com eles um bom suporte; melhoria da comunicação entre os dois sistemas (escola-família); apostar no voluntariado, como forma de recrutar ajuda para a participação em atividades, por exemplo; divulgação de ideias e informações para as atividades de aprendizagem; envolver os pais nas tomadas de decisão e gestão da escola e por último, envolver toda a comunidade e todos os recursos com o intuito de reforçar os projetos da escola e o desenvolvimento das crianças.

É de notar que um maior envolvimento parental se associa a menores problemas a nível emocional e comportamental. Reis e Salema (2005) defendem que esta associação parece ser mais forte no caso das crianças pertencentes a famílias de nível sócio económico baixo e no caso das atividades de envolvimento parental em contexto escolar. Apesar do nível sócio económico das famílias ser relevante para o percurso e sucesso escolar das crianças, a estrutura familiar é sobreposta aos rendimentos da família. Se houver um envolvimento eficaz e verdadeiro, é possível existir sucesso escolar, e a efetiva participação desses pais.

No sentido de se explicar a importância que a participação dos pais tem na gestão escolar, Barroso (1995, p. 9) defende que existem diversas razões para justificar a participação na gestão das organizações que acaba por enunciar. Uma das razões plausíveis para esta participação tem a ver com razões “psicossociais (como forma de motivar os trabalhadores...)”; “(...) políticas (como forma de democratizar o governo das empresas)”; “(...) sociais (como forma de conciliar a liberdade individual com a necessária integração social)”; e, por último, “(...) gestionárias (como forma de melhorar a qualidade do trabalho, de ajustar a organização à turbulência exterior e resolver a complexidade dos problemas organizacionais)”.

É de realçar, que o tipo de participação depende, evidentemente, do estilo de liderança que cada organização adota. Assim sendo, a participação na gestão das organizações educativas é, hoje, um tema fundamental na administração escolar, em que deverá haver um consenso sobre a necessidade de aumentar a participação, ou não. De fato, existem, ainda, divergências profundas quanto à distribuição de poderes entre os diferentes atores e parceiros educativos, entre eles, os educadores/professores, pessoal não docente, crianças/alunos, pais, elementos da sociedade local, entre outros.

Segundo Barroso (1995), as medidas necessárias para o desenvolvimento da participação escolar têm a ver com a descentralização da administração escolar, nomeadamente com a necessidade de assegurar uma maior participação das autarquias na definição de uma política local e na gestão do sistema e das escolas individualmente consideradas; com a devolução de poderes e competências, por parte da administração central ou regional, aos órgãos de gestão das próprias escolas, de que resulta a gestão centrada na escola, com o reforço da sua autonomia e a sua abertura à participação dos representantes dos pais e de outros elementos da comunidade; e, finalmente, com o desenvolvimento de uma gestão participativa nas escolas, com a criação de estruturas e

processos, que permitam o envolvimento dos profissionais na tomada de decisão e nas modalidades de funcionamento da organização.

Saliente-se que, no desejo de uma escola participativa, há vários intervenientes a considerar, no sentido em que “as escolas podem fazer alguma diferença, mas não são a única força na luta por uma sociedade mais igualitária” (Davies, 1989, p. 40). Assim sendo, segundo Barroso (1995) é necessária a mobilização de uma responsabilidade social de todos. Os representantes da autarquia e da comunidade local têm também um papel central na vida da escola, pelo que a sua participação na gestão da escola terá uma perspectiva de parceria e traduzir-se numa co-responsabilização real de elementos da sociedade local no funcionamento da escola e na concretização dos seus objetivos. Não esquecendo os pais, que nesta lógica, são responsáveis pela educação dos alunos e são co-educadores, pelo que a escola deve permitir e fomentar a sua participação na gestão.

1.4.1. Projeto educativo na educação pré-escolar, como estratégia de aproximação

Antes de mais, cabe-nos definir o termo “projeto”, na medida em que este é uma das estratégias possíveis que poderão ser utilizadas nos jardins de infância como forma de aproximar e envolver os pais no processo de aprendizagem dos filhos.

A palavra “projeto” vem do latim “projectu”, que significa “lançado”, “lançar para a frente”, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (1998). Projeto pode ter vários significados em português e o Dicionário da Língua Portuguesa (1998) define-nos como um “plano para a realização de um ato; esboço; representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a realização de uma obra; desígnio; tenção; cometimento; na filosofia existencial, aquilo para que o homem tende e é constitutivo do seu ser verdadeiro”.

Conforme as palavras de Maria Isabel Silva, incluídas no livro “Qualidade e Projeto na Educação Pré Escolar”, do Ministério da Educação (1998), quando há uma partilha de grupo, num projeto, “torna-se necessário que o projeto articule diferentes projetos pessoais que ganham uma outra dimensão ao integrarem-se no projeto coletivo” (p. 95). Neste sentido, a autora salienta, o facto de existirem em educação algumas perspetivas e funções importantes:

- a) Globalização, em que se consideram um conjunto de ações com uma determinada finalidade;

- b) Autonomia, com o intuito de influenciar o futuro. “O projeto tem como pressuposto que os intervenientes podem ser os agentes dessa mudança, ou seja, têm capacidade de decidir e influenciar o futuro que desejam” (p. 96).

Ainda segundo a mesma autora, sendo que o projeto se desenvolve nos domínios de liberdade e de poder de decisão, nos projetos coletivos esta autonomia está estreitamente ligada à participação. “A contribuição dos vários intervenientes para a conceção, decisão, execução e avaliação do projeto torna-se necessária para que se traduza por uma construção coletiva” (p. 96).

Existindo diferentes tipos de projetos nos jardins de infância e escolas, há que dar ênfase a dois grandes tipos: Projeto Educativo ou Pedagógico do(s) Educador(es) e Projeto Educativos de Escola ou Projeto Educativo de Estabelecimento. Relativamente ao primeiro, o objetivo é o de desenvolver e de promover a aprendizagem das crianças. Neste tipo de projetos, de âmbito mais restrito, é fundamental a participação dos educadores e crianças, podendo, no entanto, envolver os pais e toda a comunidade escolar, que contribuem como recursos do processo de aprendizagem. Na sua essência, o Projeto Educativo é abordado no ensino pré-escolar no sentido de envolver a comunidade educativa, desenvolvendo as competências necessárias para um ambiente educativo que promova o desenvolvimento das crianças. Quanto ao segundo tipo de projetos enunciados anteriormente, estes dizem respeito à organização do estabelecimento educativo. Sendo projetos, construídos num âmbito mais alargado, implicam o envolvimento de todos os intervenientes que direta ou indiretamente estão ligados à educação das crianças: profissionais, pais, comunidade envolvente.

Salientamos este último tipo de Projeto, na medida em que pensamos ser fundamental, no que respeita à participação parental. De facto, a importância deste tipo de projeto nota-se a nível organizacional, nas práticas dos educadores/professores, resultando de uma descentralização política e administrativa que atribui uma maior autonomia aos jardins de infância e escolas. Concordamos com Silva (1998), quando diz que a efetiva dinâmica que compreende este tipo de projeto, o objetivo principal será o de melhorar a organização e gestão, com consequências no seu funcionamento. Com o intuito de dar uma resposta adequada às crianças, o projeto deve ter em conta as famílias onde estas crianças se incluem, como por exemplo, o seu meio sócio económico. Por estas razões, no projeto de estabelecimento se inclui a participação dos pais, na medida em que estes partilham com a escola as responsabilidades inerentes à educação dos filhos. Ainda assim, outros membros da comunidade (autarquias, instituições culturais,

empresas) podem contribuir para o processo educativo, ainda que tendo uma responsabilidade indireta.

Neste sentido, podemos referir o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, que nos diz que a autonomia da escola tem por base a elaboração e execução participada de um projeto educativo, adequado às características e aos recursos da escola, em que se pressupõe a responsabilidade dos vários intervenientes na vida escolar.

A iniciativa de aproximação às famílias é considerada por diversos autores, como Harry (1992), como uma iniciativa que cabe à escola fazer, por esta estar em melhor posição. Epstein (1992) remete-nos precisamente para esta ideia. Se o objetivo é envolver os pais na aprendizagem dos filhos, então, os professores e os educadores terão de adotar estratégias de aproximação para comunicarem efetivamente com os pais, condição necessária para qualquer programa de envolvimento parental.

É de salientar que conforme o artigo 6º do Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho, “aos pais e encarregados de educação é garantida a participação na elaboração do projeto educativo do estabelecimento de educação pré-escolar”.

Tendo em conta a importância do Projeto Educativo da Escola, é de realçar algumas questões que se prendem com o mesmo, no que respeita à sua elaboração. O “porquê?”, o “para quê?” e o “como?” são perguntas essenciais a que se deve dar resposta, no sentido de possibilitar à escola conceber linhas orientadoras que levam à sua implementação. O seu processo de avaliação é, também ele, importante uma vez que possibilita a reflexão sobre os resultados da ação, para se poder redefinir novas estratégias de forma a melhorar os resultados.

CAPÍTULO 2 - O ESTUDO DE CASO

2. Metodologia de investigação

Um trabalho de investigação segue uma metodologia própria e deve apresentar uma forma ordenada, composta por uma série de etapas e um conjunto de meios, que levará à obtenção de um resultado. É fundamental que o investigador comece por fazer uma reflexão sobre o caminho a percorrer ao longo do trabalho de investigação, nunca iniciando sem saber o que procura e a forma de o conseguir (Quivy e Campenhoudt, 2005).

As opções metodológicas permitem desenhar um quadro de inteligibilidade que facultam a captação do essencial da realidade em estudo, em congruência com as questões ou hipóteses formuladas.

Assim, de acordo com a revisão teórica efetuada, conseguimos perceber que a participação parental depende, em grande parte, da relação que os protagonistas estabelecem no dia a dia e que se torna determinante para o desenvolvimento da criança. Desta forma, a comunicação entre pais e educadores é estabelecida e reforçada, para que a orientação se centre na identificação do conjunto das características próprias de cada grupo.

Neste propósito, é nosso interesse estudar a realidade específica de um jardim de infância para que possamos perceber quais as estratégias utilizadas para uma efetiva participação parental, com o intuito de se poderem desenvolver as competências como pais e, assim, facilitarem e favorecerem o crescimento, o desenvolvimento e o processo educativo dos seus filhos.

Para o nosso trabalho de investigação optámos pelo estudo de caso que foi realizado num jardim de infância da cidade de Aveiro.

2.1. Contextualização do estudo

A participação dos pais no jardim de infância tem sido alvo da reflexão de vários investigadores. Como já referimos, anteriormente, todos os profissionais ligados à educação pré escolar referem o envolvimento da família na educação de crianças e jovens, seja para lhes salientar a importância e premência, seja para criticar a sua ausência.

A opção pelo estudo de caso prendeu-se com a vontade de estudar com alguma profundidade a realidade específica de um jardim de infância da cidade de Aveiro, situado numa freguesia urbana.

Para além das considerações sobre a contextualização do nosso objeto de estudo, é também importante fazer opções claras sobre o grupo de participantes do trabalho empírico. Estamos a referir-nos à população com a qual se realizou o estudo, e que apresenta uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios.

Deste modo, por uma questão de conveniência, o caso em estudo vai incidir sobre um jardim-de-infância da rede I.P.S.S. e, em particular sobre o grupo dos pais das crianças e sobre as duas educadoras de infância que lecionam nesta valência.

Para este estudo optámos por nos cingir aos dois grupos existentes na valência de jardim de infância desta instituição, na medida em que o estudo assenta especificamente nesta valência. O objetivo será caracterizar a participação parental neste jardim de infância.

Cada grupo é composto por 22 crianças, fazendo um total de 44 crianças. Cada grupo tem uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Assim sendo, focámos a nossa investigação, na opinião das educadoras de infância e dos pais destas crianças sobre a participação parental no jardim de infância.

2.2. Objetivos e problema

Sendo um dos objetivos e preocupações dos profissionais da educação, criar um ambiente educativo propício ao desenvolvimento de competências inerentes a cada faixa etária, é necessária e urgente a participação e implicação de todos os intervenientes na educação.

Conhecendo as atuais exigências no sentido de maior articulação e colaboração entre família e profissionais da educação, interessa-nos especificamente perceber até que ponto estas exigências são valorizadas no jardim de infância em estudo.

Nos últimos anos, tem-se assistido a um crescente reconhecimento do imprescindível papel dos pais na educação, dando-se cada vez, maior atenção à importância das atividades que têm lugar em contexto familiar e à sua coordenação com as atividades desenvolvidas no jardim de infância.

Com o intuito de objetivarmos o modo como os pais e os profissionais do jardim de infância interagem e para que a recolha de dados seja circunscrita ao assunto que pretendemos estudar, operacionalizamos o nosso estudo, tendo por base os seguintes objetivos:

- ◆ Compreender a perceção que os pais e educadores têm da relação jardim de infância-família;
- ◆ Compreender se a participação parental é frequente;
- ◆ Perceber de que forma é incentivada a participação parental;
- ◆ Conhecer o processo de comunicação estabelecido entre o jardim de infância e a família;
- ◆ Perceber se o meio (rural, semi rural ou urbano) e as habilitações literárias dos pais fazem variar a sua participação;
- ◆ Analisar o interesse dos pais e do jardim de infância em manter o tipo de colaboração evidenciado.

Tendo por base os objetivos que pretendemos alcançar, tentaremos encontrar respostas para o problema que se nos coloca: **Como se caracteriza a participação parental no jardim de infância?**

2.3. O método - estudo de caso

O procedimento empírico pressupõe que sejam tomadas opções metodológicas. Estas assentam em pressupostos que o investigador domina, de forma a utilizar o método científico com rigor e honestidade.

Existem diferentes conceitos de investigação; todos têm em comum a busca e transferência do conhecimento. Kerlinger (1973) refere que é a utilização de um método sistemático, controlado, empírico e crítico, que serve para confirmar hipóteses sobre as relações presumidas entre fenómenos naturais. É um processo sistemático de recolha de dados observáveis, a partir do mundo empírico com vista a prever, descrever, explicar e controlar. A investigação pode também ser vista como um processo sistemático efetuado com o objetivo de validar conhecimentos já estabelecidos e de produzir novos conhecimentos, de forma a influenciar a prática.

A investigação e os seus fundamentos filosóficos estão relacionados com a perceção individual da realidade. Esta perceção pode ser positivista, empirista, racionalista, cognitivista, fenomenológica ou de interação simbólica. As perspetivas

assumidas determinam o posicionamento do investigador perante o paradigma quantitativo ou qualitativo (Fernandes, 1991).

Guba e Lincoln (1994) afirmam que escolher uma metodologia de investigação passa, em primeiro lugar por se saber o que pensa o investigador sobre a realidade e sua natureza e o que existe neste domínio que possa ser conhecido. O investigador, de acordo com as suas concepções, aproxima-se do paradigma que privilegia uma investigação quantitativa ou qualitativa.

Até 1970, as metodologias de estudo baseavam-se quase exclusivamente em técnicas exclusivamente quantitativas. Foi por essa altura que se assistiu ao aparecimento de metodologias qualitativas, que procuram a compreensão e a explicação de determinados fenómenos; pretende-se sobretudo compreender, em detrimento de formular leis universais ou afirmar causalidades.

O posicionamento numa perspetiva epistemológica quantitativa ou qualitativa requer do investigador a adoção de princípios rigorosos a nível metodológico.

A corrente positivista assenta em métodos naturais, pela lógica da observação do mundo natural e físico, recorrendo sobretudo a quantificações. Esta corrente tem bases nas ciências naturais. A ênfase é dada à recolha objetiva de dados, há neutralidade e independência do investigador.

Neste estudo recorreremos ao método de investigação estudo de caso, utilizando uma estratégia que envolve as abordagens quantitativa e qualitativa, aplicando-se o inquérito por questionário aos pais e a entrevista semiestruturada às educadoras de infância do jardim de infância em questão.

Para o nosso trabalho optámos pelo estudo de caso que segundo (Yin, 2001 citado por Pardal, 2011) “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências...”. Acrescenta Pardal (2011) que os “estudos de caso correspondem, em síntese, a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso)”.

Perante estas definições, podemos concluir que o estudo de caso acaba por ser uma metodologia utilizada na investigação, e é utilizado quando procuramos compreender, explorar ou descrever casos/ fenómenos, tendo por base um conjunto de

caraterísticas associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

O estudo de caso pressupõe que o investigador esteja pessoalmente implicado na pesquisa, estudando-a desde o interior. Permite e fomenta a participação ativa enquanto analisa a sua realidade. Está adequado a contextos restritos, abordando os objetos de estudo com elevada profundidade.

O investigador “no desenvolvimento do estudo de caso pretende captar o essencial da realidade social como forma de a compreender, centrando as suas atenções sobre os fenómenos tal como eles são vividos em contexto, pelo que são por vezes chamados de métodos de tipo etnográfico” (Abreu, 2001, p. 155).

2.4.Técnicas de recolha e de tratamento da informação

Nesta fase do trabalho de investigação procede-se à definição dos instrumentos a utilizar para a recolha sistemática da informação pretendida, pelo que optámos por duas técnicas de recolha de informação: o **inquérito por questionário** aos pais e a **entrevista semiestruturada** às educadoras de infância.

2.4.1. Inquérito por questionário

Sendo o inquérito por questionário um “instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante” (Pardal, L. e Correia, E., 2011, p. 73). O inquérito por questionário, segundo este autor, é “suscetível de ser administrado a uma amostra lata do universo”, “garante, em princípio o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas” e “ não precisa de ser respondido de imediato, permitindo ao inquirido a escolha da hora mais adequada para o efeito”.

O inquérito por questionário aplicado foi elaborado tendo em conta a recolha bibliográfica efetuada neste trabalho de investigação.

A escolha desta técnica prendeu-se por ser um instrumento com vantagens de rapidez na recolha de informação, podendo-se aferir opiniões junto de uma população mais alargada. O questionário permite ainda a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados relevantes para o estudo em causa.

Na elaboração do questionário (guião do inquérito por questionário – anexo 2), tivemos em conta os seguintes critérios:

- ◆ Caracterização geral da criança;
- ◆ Caracterização geral da família;

- ◆ Perguntas, maioritariamente, de escolha múltipla sobre diversos aspetos ligados à participação parental;
- ◆ Uma última questão de carácter aberto para que os inquiridos pudessem complementar a sua opinião relativamente à participação parental no jardim de infância.

Das perguntas realizadas no questionário, umas são dirigidas à atuação da própria instituição e às educadoras e outras à atuação dos pais, tendo sempre por base o tema participação parental.

Nas questões com escala de resposta, optámos por uma escala de 1 a 4 por permitir aos inquiridos especificarem e diferenciarem suficientemente as suas respostas, sem o inconveniente, para o investigador, de fazer recair as suas opções sobre uma opinião intermédia.

Assim, numa primeira fase foi elaborado o inquérito por questionário e posteriormente aplicou-se o inquérito, através da direção do jardim de infância. Deve realçar-se que os elementos da direção fizeram questão de aprovar o questionário a ser aplicado.

Os questionários foram, então, aprovados e entregues aos pais das 44 crianças que frequentam o jardim de infância. Previamente, foi entregue aos participantes o pedido de participação no estudo (**consentimento informado – anexo 1**).

Alguns questionários não nos foram devolvidos. Assim, efetivamente neste estudo participaram no total 36 pais/encarregados de educação.

Após recolhermos os questionários procedemos à sua análise, começando por numerar todos os questionários, tendo em conta cada pergunta individualmente, para que a posterior construção de quadros e gráficos fosse facilitada.

Na pergunta de resposta aberta analisamos os resultados, identificando e sistematizando as características específicas de cada resposta, refletindo sobre as mesmas no capítulo 3.

2.4.2. Entrevista semiestruturada

No que se refere à entrevista, esta é uma “técnica de recolha de dados de larga utilização na investigação social” (Pardal, L. e Correia, E., 2011, p. 85). As entrevistas realizadas para o nosso estudo foram entrevistas semiestruturadas em que “o entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que

serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes, à medida da oportunidade, nem, tão pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas...” (Pardal, 2011).

As entrevistas aplicaram-se às duas educadoras de infância que lecionam no jardim de infância em estudo.

As perguntas realizadas nas entrevistas foram divididas em seis pontos principais: no ponto 1 fizeram-se algumas perguntas para que ficasse com alguns dados relativos à própria educadora de infância; no ponto 2, identificou-se o grupo de crianças; no ponto 3, obtiveram-se alguns dados relativos à identificação da instituição; no ponto 4 discutiu-se a promoção da participação dos pais em contexto escolar; no ponto 5 caracterizou-se a comunicação entre o jardim de infância e a família e por último, no ponto 6 explorou-se o envolvimento dos pais na realização de atividades. - **guião de entrevista – anexo 3.**

No que se refere às entrevistas, estas foram realizadas dentro da própria instituição, com marcação prévia por parte da direção do jardim de infância. É de notar que foram realizadas individualmente, participando para o nosso estudo duas educadoras de infância que responderam a todas as perguntas – **anexo 4.**

O tratamento da informação obtida através das entrevistas foi realizado através da análise das mesmas, tendo em conta os objetivos a que nos propusemos no decorrer desta dissertação e as temáticas abordadas durante a realização das entrevistas (promoção da participação dos pais em contexto escolar, comunicação entre o jardim de infância e a família e o envolvimento dos pais na realização de atividades), encontrando-se a análise e reflexão num último ponto do capítulo 3.

2.5. Caraterização do caso em estudo

O estudo incide numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com sede numa freguesia do conselho de Aveiro, sendo uma estrutura social de apoio às valências de creche e jardim-de-infância que funciona das 7h30 às 19h00 de segunda a sexta-feira.

É de realçar que a área escolar é constituída por vários serviços públicos e privados de creche, jardim-de-infância, centros de apoio ao estudo, ensinos básico, secundário e superior.

A instituição referida encontra-se instalada num edifício setecentista situado numa freguesia urbana da cidade de Aveiro, que foi doado à Câmara Municipal de

Aveiro, tendo sido cedido, pelo executivo municipal, a uma Instituição Particular de Solidariedade Social com o intuito de ali desenvolver ação social. A I.P.S.S. em questão decidiu demolir o deteriorado edifício e reconstruí-lo conforme a traça original, passando aí a funcionar um centro de dia e lar de idosos. Depois de construído um outro Complexo Social, deixaram de funcionar no edifício as valências de Centro de Dia e Lar de idosos, passando para o novo Complexo estas duas valências. No ano de 1996 o edifício foi remodelado e em Outubro de 1998 foram instaladas, até aos dias de hoje, as valências de apoio à infância:

- ♦ **Jardim-de-Infância** - oferece **duas salas** com capacidade total para 44 crianças, sendo cada uma delas orientada por uma educadora de infância e auxiliada por uma auxiliar de ação educativa.

Assim, para o nosso estudo contribuíram estas duas educadoras de infância e os pais das crianças que frequentam esta valência.

- ♦ **Creche** - é composta por **três salas**: sala dos 4/12 meses, sala dos 12/24 meses e sala dos 24/36 meses. Dispõe de uma capacidade máxima de 43 crianças, distribuídas pelas referidas salas. Cada uma destas salas tem uma educadora e duas auxiliares de ação educativa que em conjunto satisfazem todas as necessidades das crianças das diferentes faixas etárias.

Além destas cinco salas existe um espaço para refeitório, o gabinete da diretora pedagógica/técnica que funciona também como secretaria, uma sala para as educadoras e auxiliares, uma sala polivalente onde se faz o acolhimento e a entrega das crianças às famílias e um espaço exterior onde as crianças podem brincar.

No que respeita aos recursos humanos, além dos que já foram referidos, há uma Coordenadora Pedagógica/Técnica a quem compete, designadamente, coordenar as atividades educativas, garantindo a execução das linhas de orientação curricular, bem como as atividades de animação sócio - educativa; e mais duas vigilantes que apoiam as salas de creche e de jardim de infância.

Quanto ao documento orientador desta instituição é de realçar que está a ser desenvolvido o **projeto educativo** com a toda a comunidade educativa. O projeto educativo foi elaborado para ser trabalhado durante 5 anos (com início em 2011 e término em 2016) – **Anexo 5**.

Saliente-se que é a coordenadora pedagógica/técnica em parceria com as educadoras de infância que elaboram o projeto educativo.

Relativamente ao conhecimento do projeto educativo por parte dos pais, estes têm, normalmente, um primeiro contacto com o mesmo na primeira reunião de pais convocada pelas educadoras de infância - resposta à pergunta n.º 4.4.² das entrevistas semiestruturadas: *“Sim, sim. No início do ano, fiz uma reunião e apresentei aos pais o Projeto Educativo. Através de um power point, apresentei um projeto mais resumido e na entrada da instituição esteve exposto para que os pais que não puderam estar presentes na reunião terem conhecimento. Até porque o Projeto Educativo teve de ser aprovado por todos os pais, portanto todos tiveram conhecimento”; “Conhecem. O acompanhamento do projeto penso que somos nós que o acompanhamos, os pais têm uma noção do que se trabalha pelas atividades que se vão realizando e expondo, mas não posso dizer que o acompanham de perto. Acho que têm apenas uma visão global do projeto”*. Através destas respostas percebemos que o acompanhamento do projeto educativo por parte dos pais é realizado através das atividades que vão sendo propostas ao longo do ano.

Ainda, perante o anexo 5, relativo ao projeto educativo da instituição estudada realçamos o fato de a instituição ter como preocupações “perspetivar o processo educativo de forma integrada”; “permitir a utilização e gestão dos recursos” e “acentuar a importância das interações e relações entre os sistemas”.

Para a nossa dissertação importa, antes demais, conhecer as estratégias utilizadas por esta instituição particular de solidariedade social, o que passa por “dinamizar a equipa educativa”; “criar hábitos de organização, de respeito pelas pessoas e pelos materiais de uso comum”; “criar uma dinâmica entre todos os membros da comunidade institucional” e “desenvolver redes de colaboração e apoio à divulgação da ação educativa institucional - comunicar com os pais, promovendo reuniões e/ou atendimento personalizado onde haja uma efetiva troca de opiniões que permitam um melhor conhecimento dos contextos sócio familiares das crianças. Pretende-se, assim, constituir importantes momentos de auto formação com benefícios para a educação da criança; comunicar com a comunidade a nível local, dando frequentemente informações claras acerca dos processos e projetos educacionais da Instituição” (**anexo 5**).

² 4.4. Os pais das crianças da sua sala conhecem o Projeto Educativo? Se sim, pensa que o valorizam e acompanham?

Com o intuito de contextualizarmos, também, o caso em estudo é relevante caracterizar sucintamente as crianças que frequentam o jardim-de-infância, assim como os pais que participaram no nosso estudo.

Começamos por referir as principais características dos grupos de crianças que contribuíram para o nosso trabalho: a distribuição pela idade das crianças evidencia a forma como os pais participaram neste estudo. Verificamos, pela análise do quadro n.º 1, que a participação ocorreu sobretudo nos pais das crianças que têm 4 anos. Os pais das crianças que têm 5 e 6 anos participaram apenas 11. O que se poderá justificar pelo fato de estes pais terem opções mais centradas no 1º ciclo.

É também importante referir que 8 dos questionários entregues não foram devolvidos por parte dos pais.

Quadro n.º 1 – Idade da criança

Idade	N.º	%
Até 2 anos	1	2%
3 anos	5	13%
4 anos	20	55%
5 anos	9	25%
6 anos	2	5%
Total	36	100%

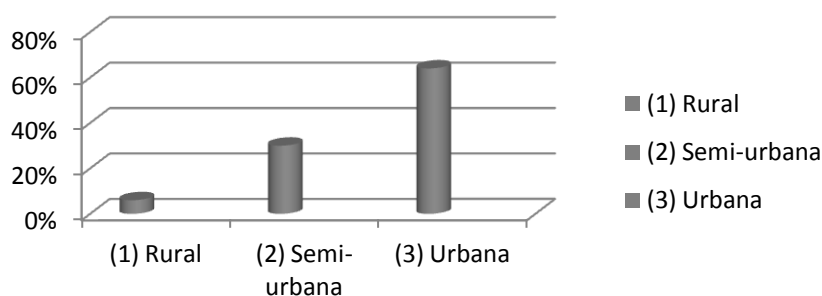
Verificamos com a análise do gráfico seguinte que a maior parte das crianças são do sexo masculino (64%). Apenas 36% são do sexo feminino.

Gráfico n.º 1 – Género



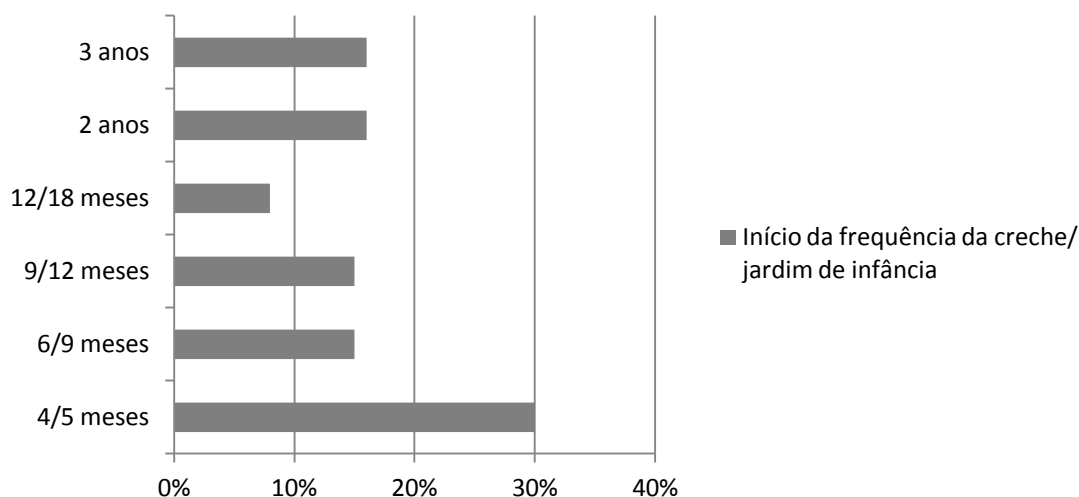
Observámos com a recolha dos dados que grande parte das famílias vivem numa zona urbana, o que se poderá justificar pelo fato de o jardim-de-infância estudado também se localizar numa zona urbana.

Gráfico n.º 2 - A criança habita numa zona rural/ semi-urbana/ urbana



Como podemos constatar, muitas das crianças frequentaram a creche/jardim de infância desde muito cedo (4/5 meses). Apenas 15% frequentaram a instituição desde os 2 e 3 anos.

Gráfico n.º 3 – Início da frequência da creche/ jardim de infância

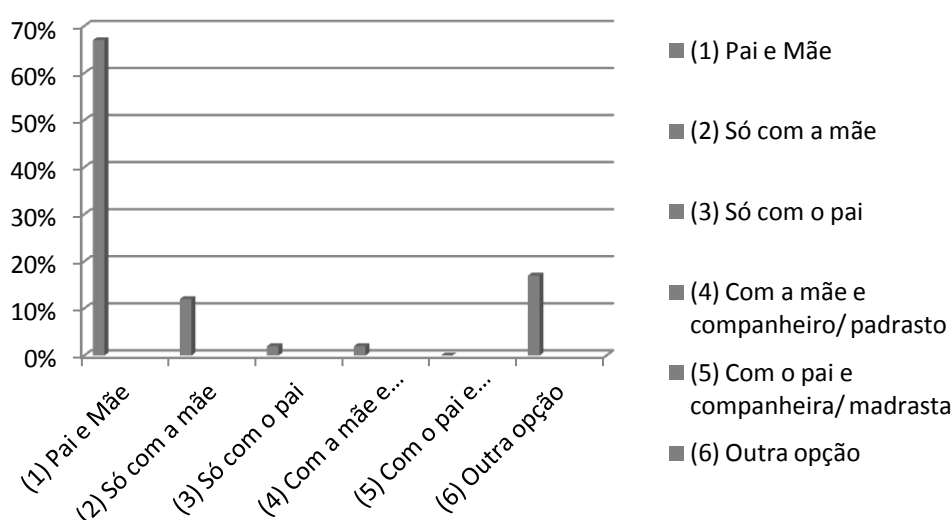


Com o gráfico seguinte verificamos que 67% das crianças vivem com a mãe e com o pai, o que nos leva a perceber que a maior parte das famílias são famílias nucleares. Apesar da crescente percentagem de crianças que vivenciam o fenómeno de terem pais separados/divorciados nos dias de hoje, verificámos que no caso do nosso estudo há uma minoria de crianças com pais separados/divorciados, não sendo significativo para as nossas conclusões. No total, 14% das famílias são famílias

monoparentais, verificando-se que 12% das crianças vivem só com a mãe e 2% só com o pai. Pela observação do gráfico, detetámos que 2% das famílias são reconstituídas em que a criança vive com a mãe e companheiro/padrasto.

É de realçar que 17% dos inquiridos responderam à última opção, salientando nas suas respostas o fato de as crianças viverem com a mãe, pai e irmãos e apenas num dos questionários a última opção foi escolhida por se verificar que a criança vive com a mãe, pai, irmão e avós.

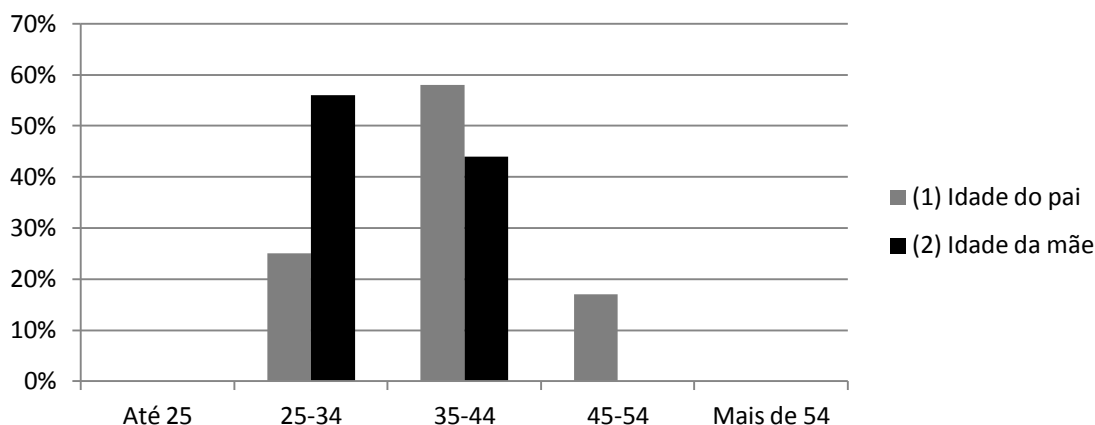
Gráfico n.º 4 – Com quem vive a criança



Parece-nos relevante para a caracterização do nosso caso, conhecer algumas características sociodemográficas dos pais das crianças.

Como podemos observar pelo gráfico n.º 5, a maioria dos pais tem entre 35 e 44 anos (58%) e a maioria das mães tem entre os 25 e 34 anos (56%), o que nos leva a afirmar que estamos perante um conjunto de participantes/pais relativamente jovens.

Gráfico n.º 5 - Idade dos pais da criança

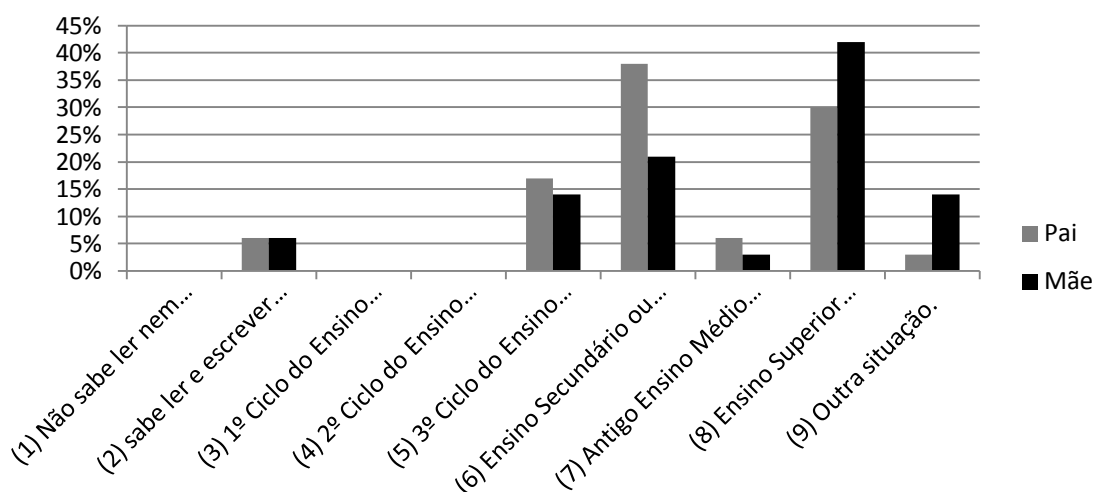


O próximo gráfico mostra-nos que a maioria dos pais possui o ensino secundário (38%) e que grande parte das mães (42%) possui o ensino superior como habilitação literária.

No seu conjunto, o ensino secundário e o ensino superior que estes pais têm é muito significativo, tanto no caso das mães como no caso dos pais.

Com isto ficamos a perceber que o nível escolar destes pais é elevado, sendo um fator a destacar neste estudo.

Gráfico n.º 6 – Habilitações literárias dos pais



Por outro lado, as habilitações literárias dos pais e das mães parecem estar relacionadas com as profissões dos mesmos. Pela análise do gráfico 7 verificamos que a maior parte das mães e dos pais escolheram a opção 9 como a mais próxima das suas

profissões. Percebemos que a maior parte dos pais em estudo se encaixam nos empregados de escritório, de comércio e serviços.

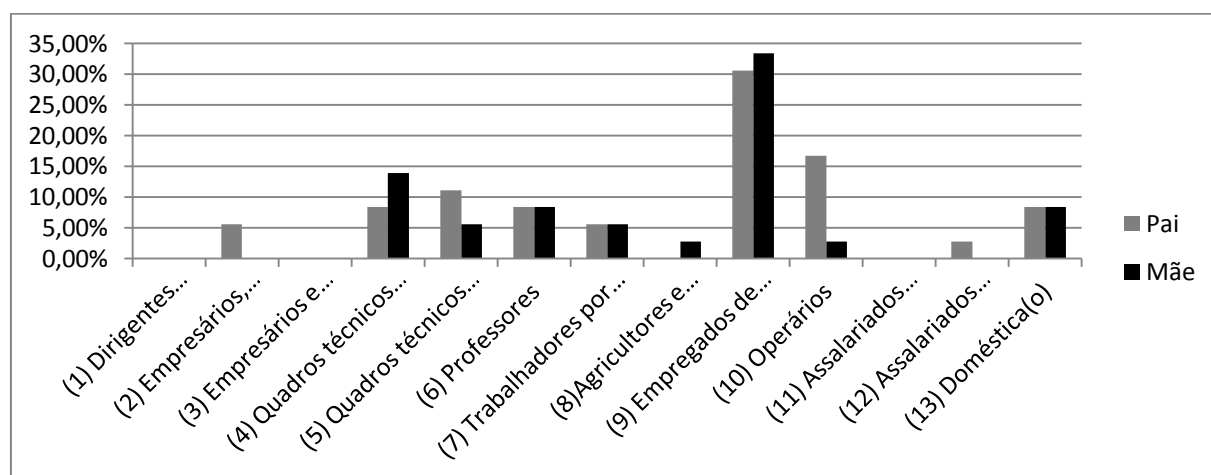
Realçamos, também, que 22,2,% dos pais escolheram a opção 4 como resposta (quadros técnicos superiores dos setores público e privado) e que 16,7% dos pais são professores. Ainda assim, 19,45% das mães e 2,78% dos pais não responderam a esta questão.

Com estes dados parece-nos que as crianças pertencem a estratos sociais localizados, predominantemente, nas camadas média e média/alta.

Destacamos que 8 dos elementos inquiridos escolheram a opção 14 como resposta à sua pergunta (Se não se integra em nenhuma destas opções, por favor escreva neste espaço a sua profissão). Apesar da crescente taxa de desemprego que se tem vindo a verificar no nosso país, no nosso estudo apenas 3 mães se encontram desempregadas, não sendo esta variável relevante para o caso.

Os restantes 5 elementos referem ser: assistente dentária no sector privado; ajudante de cozinha; administrativa no Pingo Doce; técnica de análises clínicas e técnico de rádio.

Gráfico n.º 7 – Profissão dos pais



O quadro n.º 2 explicita que 47% das crianças não tem irmãos e 42% tem apenas um irmão. Este fato enquadra-se na análise anteriormente feita, segundo a qual as famílias atualmente têm em média no máximo 2 filhos, dando-se ênfase à baixa taxa de natalidade existente no nosso país.

Do conjunto de respostas verifica-se que apenas 8% das crianças têm dois irmãos e 3% três irmãos. Há, pois, uma percentagem muito baixa no que se refere à quantidade do número de filhos por família.

Quadro n.º 2 – Número de irmãos que tem a criança

Número de irmãos	N.º	%
(1) Nenhum	17	47%
(2) Um	15	42%
(3) Dois	3	8%
(4) Três	1	3%
(5) Quatro ou mais	0	0%
Total	36	100%

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3. Os resultados do inquérito por questionário

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário realizado aos pais das crianças que frequentam o jardim de infância em estudo, optámos por agrupar alguns dados, tendo em conta dois principais temas: participação dos pais em contexto escolar e comunicação entre o jardim de infância e a família.

É de notar que os resultados relativos à caracterização das crianças e dos pais envolvidos na nossa investigação foram desenvolvidos no último ponto do capítulo anterior por serem pertinentes para a caracterização do caso em estudo.

Neste capítulo referimo-nos aos resultados significativos para tentarmos dar resposta aos nossos objetivos.

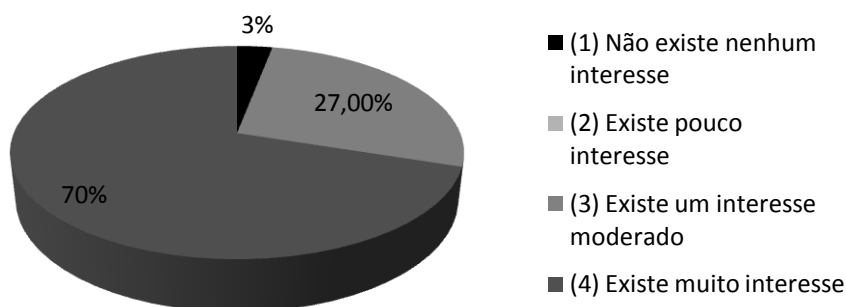
Participação dos pais em contexto escolar

Assim, começamos por realçar o elevado grau de satisfação dos pais no que respeita ao interesse por parte do jardim de infância em colaborar com a família (gráfico n.º 8), sendo um fator a destacar. Na verdade, 70% dos pais consideram que existe muito interesse em colaborar com a família. Os pais sentem-se bem acolhidos e integrados.

Na verdade, estes resultados estão de acordo com o enquadramento efetuado no capítulo I, relembrando a definição da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar: “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2).

Assim, passa a ser importante verificar se existe interesse por parte do jardim-de-infância em colaborar com a família e se a forma como o jardim-de-infância tem promovido a participação das famílias está de acordo com as expectativas das famílias.

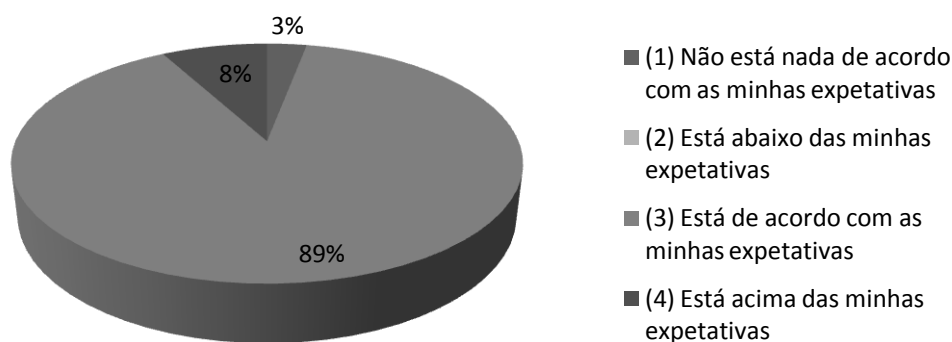
Gráfico n.º 8 – Interesse do jardim de infância em colaborar com a família



Com a análise do gráfico anterior, verificamos que os pais sentem por parte do jardim de infância interesse em colaborar com as famílias, sendo que 97% dos inquiridos referem que há interesse. Apenas 3% dos participantes manifestam que não existe nenhum interesse.

Perante estes resultados, concordamos com Silva (2007) quando refere que quanto mais estreita for a relação escola-família, maior será o sucesso educativo das crianças e jovens. Neste sentido, o jardim-de-infância em estudo tem todo o interesse em colaborar com a família, e vice-versa. Realça o autor que tendencialmente os professores (neste caso, os educadores de infância) sentem uma maior motivação, satisfação profissional, quando há esta estreita relação entre as partes; verificando-se, também, uma tendência para as famílias se sentirem valorizadas socialmente.

Gráfico n.º 9 – Promoção da participação das famílias



Com o gráfico n.º 9 confirmamos a satisfação das famílias, dado que se verifica que 89% dos inquiridos manifestam estar de acordo com as suas expectativas. É de notar que 8% dos participantes referem estar acima das suas expectativas a forma como o jardim de infância promove a participação parental. Isto leva-nos a perceber que a

grande maioria dos pais estão satisfeitos com o desempenho do jardim de infância (97% no total).

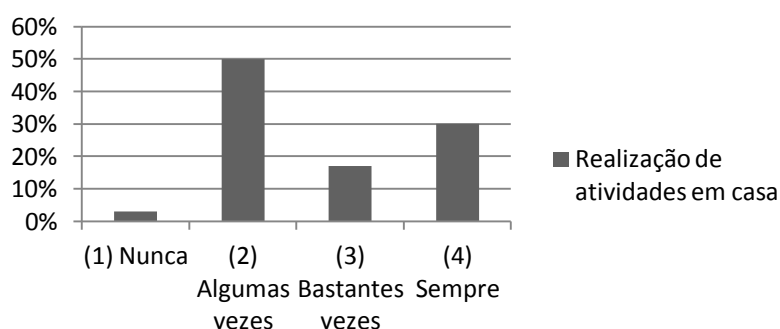
Com a análise deste gráfico ficamos com a percepção que é essencial que o jardim de infância tenha a iniciativa de promover a participação, uma vez que é ele o enfoque principal para que se verifique uma boa relação entre as partes. A opinião de Silva (2007) que destacamos no enquadramento teórico confirma isto mesmo: a escola como líder tem poder de iniciativa, persuasão e dissuasão.

Através dos resultados obtidos verificamos que a preocupação assenta no envolvimento com a comunidade escolar, notando-se que o jardim de infância em estudo possui alguma liderança, mostrando-nos que existe uma política de aproximação da escola à família.

Dando-se enfase ao tema que está na base deste trabalho (participação parental) e realçando a ideia de que a iniciativa de aproximação às famílias é considerada por Harry (1992) como uma iniciativa que cabe à escola fazer, por esta estar em melhor posição, o apoio dos pais nas atividades em casa é fundamental.

Com o gráfico seguinte percebemos que 50% dos participantes realizam atividades em casa algumas vezes, propostas pela educadora de infância. E 30% dos pais responderam que realizam sempre atividades em casa. Realmente, com estes resultados podemos concluir que a participação dos pais em atividades em casa é muito significativa, verificando-se que apenas 3% nunca participaram.

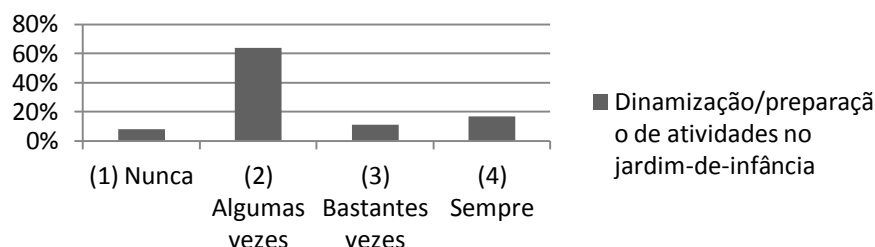
Gráfico n.º 10 – Realização de atividades em casa



O próximo gráfico complementa o que dissemos anteriormente. A análise permite-nos perceber que o envolvimento na dinamização/preparação de atividades ocorre algumas vezes (64%), sendo que apenas 8% nunca se envolveram. Do total de inquiridos 17% envolvem-se sempre e 11% bastantes vezes. Há, portanto, uma maioria

de pais (92% no total) que costumam participar, com maior ou menor frequência, na dinamização/preparação de atividades.

Gráfico n.º 11 – Dinamização/preparação de atividades no jardim de infância



Por outro lado, ao analisar em que atividades os pais costumam participar (quadro n.º 3) verificamos pelas respostas dadas que há participação nas reuniões de pais (22,3%), o que significa que os momentos formais de participação são os mais valorizados, seguidos pelas festas organizadas pela instituição para celebrar as épocas festivas (verificando-se 19,2% de respostas a esta opção).

As atividades desenvolvidas em casa são também referidas como uma das opções mais escolhidas, em que se verifica que 18,5% das respostas remetem para esta escolha.

É de salientar que nesta pergunta a maior parte dos pais escolheram mais do que uma opção, o que significa que na sua maioria participam mas de forma diversificada.

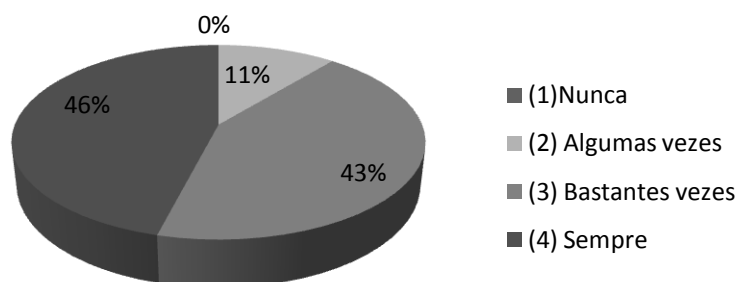
Quadro n.º 3 – Atividades em que os pais costumam participar

Atividades em que costuma participar	%
(1) Atividades dentro da sala de jardim de infância	14,1%
(2) Atividades realizadas em casa, propostas pelo jardim de infância	18,5%
(3) Festas	19,2%
(4) Convívios	14,8%
(5) Visitas de estudo/passeios	11,1%
(6) Reuniões de pais	22,3%
(7) Outra opção. Qual?	0%

No entender dos pais, as atividades realizadas com as crianças são sempre divulgadas pelo jardim-de-infância (46%) ou bastantes vezes (43%).

A tipologia desenvolvida por Epstein (1992) em que uma das modalidades assenta na divulgação de ideias e informações para as atividades de aprendizagem vem confirmar que esta divulgação é importante para reforçar os projetos do jardim de infância e o desenvolvimento das crianças.

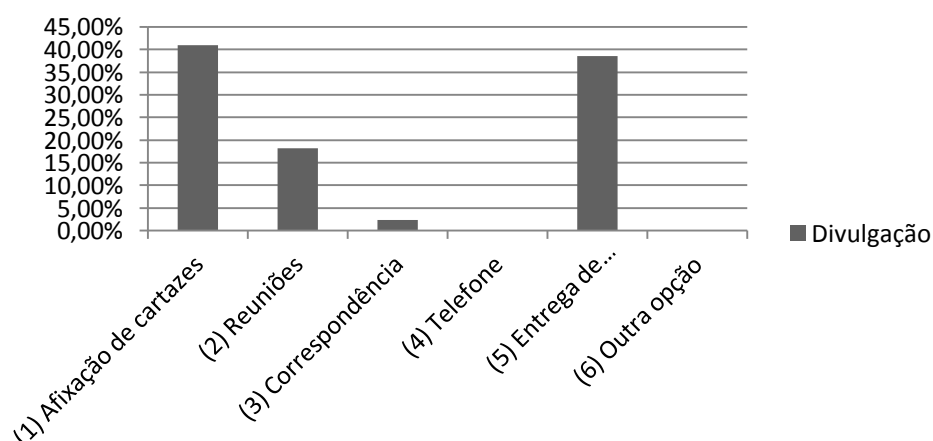
Gráfico n.º 12 – Divulgação de atividades



Do total de respostas dadas pelos participantes, 40,9% afirmam que a divulgação das atividades de aprendizagem que as crianças realizam é feita através de afixação de cartazes que a instituição divulga. Outra das opções mais escolhidas foi a opção 5 (entrega de comunicações escritas aos pais), pois 38,6% das respostas dadas remeteram para esta opção.

Apesar de ter sido pedido para se escolher apenas uma opção, 9 dos inquiridos sentiram necessidade de responder a mais do que uma opção.

Gráfico n.º 13 – Divulgação por parte do jardim-de-infância



A maior parte dos pais refere que a participação na tomada de decisões acontece algumas vezes (54%). Pela análise do gráfico n.º 14 verificamos que 23% dos inquiridos nunca foram chamados a participar na tomada de decisões do jardim de infância. Ainda assim, 14% dos pais referem que participaram bastantes vezes e 9% sempre. Na

verdade, com estes resultados, verificamos que a participação dos pais nas decisões do jardim de infância é significativa, no total 77% dos inquiridos já participaram nas decisões do jardim de infância.

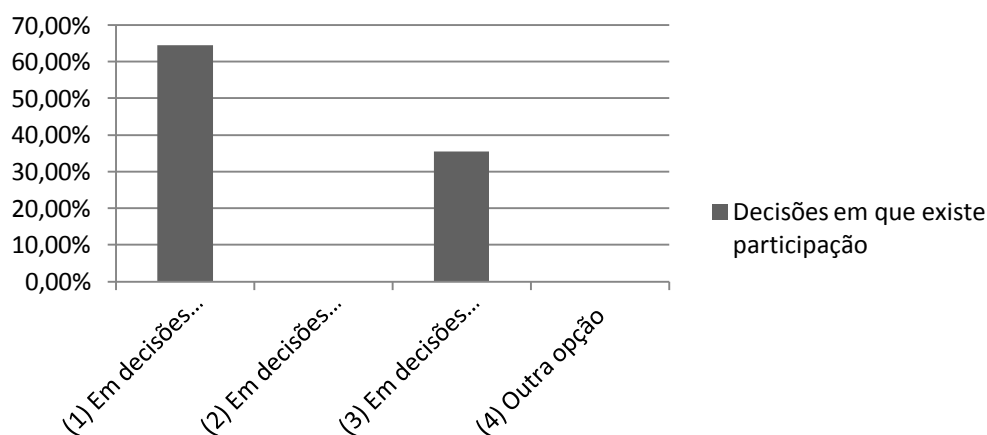
Gráfico n.º 14 – Participação da família nas decisões do jardim de infância



Por outro lado, com a observação do gráfico n.º 15, relativo ao tipo de decisões em que os pais já participaram, percebemos que 64,5% das respostas dadas assentaram na primeira opção, que se refere à participação em decisões relativas a atividades/passeios a desenvolver/realizar e 35,5% em decisões relativas ao funcionamento geral da instituição.

É de salientar que 4 dos inquiridos não responderam a esta questão.

Gráfico n.º 15 – Decisões do jardim-de-infância em que há participação dos pais



Compreender a forma como o jardim de infância promove a participação dos pais e se estes colaboram nesta relação de parceria, faz parte das nossas preocupações e é a verdadeira razão de ser deste estudo. Nesta lógica, não poderíamos deixar de observar as sugestões feitas pelos pais na última questão de resposta aberta no inquérito por questionário realizado.

Assim, identificámos algumas sugestões feitas pelos pais. Do total de participantes apenas 7 pais responderam a esta questão. Alguns escreveram propostas concretas.

Destas respostas salienta-se o facto de os pais sugerirem a realização de atividades e reuniões em horários pós-laboral, incluindo fins-de-semana; nalgumas das questões sugerem uma maior organização por parte do jardim de infância no que se refere a festas ou atividades do género; realça-se também a sugestão dada por um dos participantes: *“uma maior variedade de workshops, palestras sobre temas, tais como: comportamento infantil, nutrição infantil, as melhores práticas pedagógicas, etc”*.

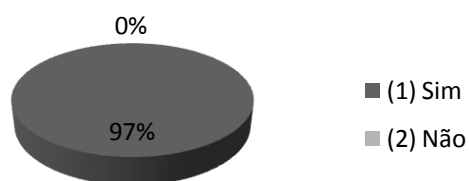
A reduzida variedade de sugestões leva-nos a pensar duas situações: ou estes pais não estão despertos para a realidade da participação e mostram um interesse moderado no seu envolvimento na vida do jardim de infância; ou a não resposta a esta questão leva-nos a pensar que o fato de não terem sugestões a dar significa que estão satisfeitos com o tipo de participação que têm e com a relação que o jardim de infância tem com os mesmos.

Comunicação entre o jardim de infância e a família

Perante os resultados obtidos no que se refere à comunicação estabelecida entre o jardim de infância e a família (gráfico n.º 16), percebemos que 97% dos pais confirmam que o jardim de infância comunica com os pais sobre o progresso da criança e dá informações acerca das atividades a decorrer ou a realizar. Estes resultados evidenciam que para existir uma verdadeira comunicação, é necessário que esta seja bilateral, na qual ambas as partes possam discutir os interesses que têm em comum (Lightfoot, 1978, citado por Diogo, 1998). Ainda, de acordo, com a opinião de Epstein (1992) referida no enquadramento teórico desta dissertação, lembramos que sendo o objetivo envolver os pais na aprendizagem dos filhos, então, os professores e os educadores terão de adotar estratégias de aproximação para comunicarem efetivamente com os pais. No caso do nosso estudo, é relevante enunciar que perante os resultados obtidos existe uma aproximação clara entre as partes³.

³ É de realçar que o conjunto de pais em estudo passou de 36 para 35. Um dos inquiridos deixou de responder a partir da pergunta n.º 12 do inquérito por questionário realizado (anexo 2).

Gráfico n.º 16 – Comunicação com os pais por parte do jardim de infância



Quadro n.º 4 – Forma usual de comunicação entre as partes

Forma de comunicação	N.º
(1) Diálogo/Informação oral	31,8%
(2) Telefone	4,5%
(3) Correspondência por email	3,1%
(4) Boletins	9,1%
(5) Reuniões	19,7%
(6) Recados escritos	31,8%
(7) Outra opção. Qual?	0
Total	100%

A forma mais habitual de comunicação entre o jardim de infância e os pais faz-se preferencialmente através do diálogo/informação oral (31,8%) e através de recados escritos (31,8%), salientando-se que são as formas tradicionais de comunicação (quadro n.º 4).

Quadro n.º 5 – Quem estabelece a comunicação

Quem faz a comunicação	N.º
(1) Educadora de Infância	71,7%
(2) Auxiliar de Ação Educativa	17,4%
(3) Diretora Pedagógica	2,2%
(4) Diretora Técnica	8,7%
Total	100%

Relativamente à questão colocada na pergunta n.º 12.2. do inquérito por questionário (Quem faz, habitualmente, essa comunicação?) - anexo 2 - a maior parte das respostas remete-nos para considerar a educadora de infância como o elemento chave para fazer essa comunicação (71,7% de respostas a esta opção), embora se tenha notado que 17,4% dos pais escolheram a segunda opção (auxiliar de ação educativa) para esta resposta. Daí conseguimos perceber que os pais também comunicam com as

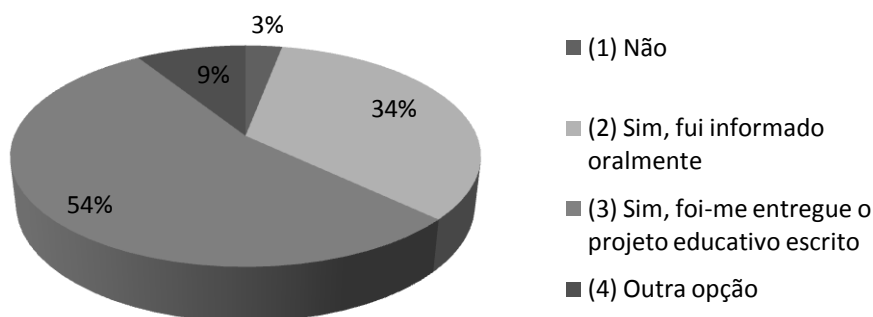
auxiliares de ação educativa, embora seja a educadora de infância a imagem de referência.

Finalmente, no que se refere ao projeto educativo pela análise do gráfico n.º 17, observa-se que 54% do universo estudado diz ter tido conhecimento do projeto educativo e de lhe ter sido entregue em formato escrito.

É de reforçar que 34% dos inquiridos dizem ter sido informados oralmente acerca do projeto educativo.

Segundo Silva (2007) como já referimos no capítulo I, a dinâmica que compreende este tipo de projetos, tem o enfoque na melhoria da organização e gestão, com consequências no seu funcionamento. Realçamos, outra vez, o artigo 6º do Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho que refere a garantia dos pais e encarregados de educação no que respeita à elaboração do projeto educativo. No nosso caso, não obtemos resultados para afirmar que os pais participaram na elaboração do projeto educativo, ficamos apenas a perceber que os pais tiveram conhecimento, portanto, concordaram com o mesmo.

Gráfico n.º 17 – Conhecimento do projeto educativo



4. Os resultados das entrevistas semiestruturadas

Anteriormente apresentámos e analisámos os resultados obtidos através do inquérito por questionário, sendo agora importante compreender alguns aspetos, que resultaram do nosso estudo, comparando com os resultados que conseguimos pela análise das entrevistas realizadas às educadoras de infância⁴. Com base nos resultados, consideraremos como aceite, ou não, cada um dos objetivos, o que nos levará a compreender melhor os fenómenos envolvidos.

Como já foi referido, este trabalho de investigação insere-se no âmbito de um estudo de caso. Toda e qualquer generalização para outras realidades não faz parte dos objetivos deste trabalho.

Ao longo deste ponto, procuraremos fazer uma reflexão de todos os resultados obtidos, identificando significados e relações. De forma a operacionalizar melhor esta etapa do trabalho, procuraremos encontrar respostas para os objetivos que nos propusemos analisar (ponto 2.2. desta dissertação).

Como foi referido anteriormente, utilizaremos a análise das entrevistas realizadas às educadoras de infância, como forma de reforçar a informação recolhida com os questionários aplicados aos pais.

A) Compreender a perceção que os pais e educadores têm da relação jardim de infância/família.

Como verificámos anteriormente, com o gráfico n.º 8, constata-se que 70% dos pais consideram que existe muito interesse por parte do jardim-de-infância em colaborar com a família, o que nos leva a afirmar que a perceção que os pais têm da relação jardim de infância/família é bastante positiva. Numa das perguntas realizadas nas entrevistas⁵, a resposta das educadoras vem confirmar a perceção que os pais têm da instituição: *“Sim, são muito participativos e interessados. Gostam muito de participar. Quando realizei o meu projeto, convidei os pais da minha sala a virem uma manhã demonstrar ou fazer alguma atividade que tivesse a ver com as suas profissões. Tenho um pai, por exemplo, que é pasteleiro e já veio fazer uma atividade com as minhas crianças”*. Já a outra educadora, também salienta o facto de os pais serem participativos, no entanto afirma que *“...participam apenas quando as atividades são*

⁴ As entrevistas completas encontram-se no anexo 4.

⁵ Pergunta n.º 4.1.: Como define e caracteriza o envolvimento dos pais das crianças da sua sala nas atividades que são realizadas?

organizadas por nós. Por auto iniciativa nunca participaram". Podemos afirmar que o grau de satisfação dos pais perante a instituição dos seus filhos é elevado.

B) Compreender se a participação parental é frequente.

Reconhecendo a importância da participação dos pais, passa a ser importante compreender se se verifica no nosso estudo uma participação efetiva.

Verificámos que uma parte significativa dos pais participam algumas vezes (64%). Apesar disso, constatámos também que 8% dos pais referem que nunca se envolveram na dinamização/preparação de atividades.

A nossa análise das entrevistas vem mais uma vez corroborar estas conclusões, uma vez que as educadoras de infância valorizam o seu envolvimento: *"Como disse, anteriormente, as atividades que promovo para que haja participação são atividades relacionadas com os dias festivos (dia do pai, dia da mãe...) ou atividades em que são os próprios pais a organizar"*; *"Além das atividades que costumamos realizar nos dias de festa, mando trabalhos para casa, para que as minhas crianças sintam interesse em trabalhar, também, em casa. Acho que é muito importante este envolvimento"*.

No entanto, não podemos deixar de realçar que é fundamental desenvolver estratégias que venham cativar os pais que ainda não participam.

C) Perceber de que forma é incentivada a participação parental.

A análise feita com os resultados obtidos revela-nos a importância de o jardim de infância tomar a iniciativa e cativar os pais a participarem. No caso do nosso estudo, podemos afirmar que sempre ou bastantes vezes é o jardim-de-infância que toma a iniciativa, e normalmente os pais respondem e participam. Podemos confirmar isto com o que dizem as educadoras de infância sobre o interesse por parte dos pais em colaborar nas atividades propostas ao longo do ano (pergunta 6.2.): *"Sim. Até nesta última reunião já deram algumas ideias para trabalhar para o próximo ano: temas que gostavam de ver trabalhados com os seus filhos"*. A educadora 2 afirma ainda que: *"...Embora as ideias partam de mim, quando lhes é pedido algo, colaboram"*.

D) Conhecer o processo de comunicação estabelecido entre o jardim-de-infância e a família.

Perante este objetivo, podemos observar que o processo de comunicação entre a instituição e a família se faz, maioritariamente através do diálogo/informação oral e

através de recados escritos. Perante a pergunta n.º 5.1.⁶ realizada às educadoras de infância, estas confirmam a opinião dos pais, quando afirmam: *“Todos os dias com os pais que tenho oportunidade de encontrar, conversas informais. Conversamos, também nas reuniões. Faço, também um atendimento semanal e mensal. Outra forma de comunicação é através do telefone, para recados rápidos”*; *“Sim, sempre que os encontro comunicamos, quando vêm pôr a criança ou quando a vêm buscar. Há um diálogo mais pormenorizado no atendimento que faço todas as semanas ou mensalmente. Além disso, também, mando recados escritos ou falamos através do telefone”*.

Na verdade, a melhoria da comunicação é uma consequência da participação. Verificámos, também, numa das respostas anteriores (pergunta 4.2.)⁷ das entrevistas realizadas, que os filhos valorizam a participação dos pais: *“Sim. Só o facto de a mãe ou pai cá estar, a criança já se sente orgulhosa e mesmo para as outras crianças do grupo acaba por ser muito gratificante por se sentirem mais motivadas a participar, talvez por ser uma pessoa diferente a realizar a atividade”*; a educadora 2 acrescenta: *“Sim, bastante. Porque as crianças se sentem mais motivadas. Percebem que os pais se interessam pelas suas atividades e acabam por demonstrar isso, há uma grande motivação e acabam por pedir mais atividades deste género”*. Assim, essa valorização resulta numa melhoria ao nível da comunicação entre pais e filhos, o que é essencial para um harmonioso desenvolvimento das crianças.

E) Perceber se o meio (rural, semi-rural ou urbano) e as habilitações literárias dos pais fazem variar a sua participação.

Perante este objetivo, podemos confirmar com os resultados obtidos nos gráficos n.º 2 e n.º 6, que parece existir uma relação entre o meio em que vivem, assim como as habilitações literárias dos pais.

Pensamos que o tipo de participação depende da forma como o jardim de infância interage com as famílias. A análise efetuada revela-nos a importância de o jardim de infância tomar iniciativa e cativar os pais a participarem. No caso do nosso estudo, podemos afirmar que sempre que o jardim de infância toma a iniciativa, os pais

⁶ Pergunta n.º 5.1.: Costuma comunicar com os pais? Como e em que situações? Costuma fazê-lo regularmente?

⁷ Pergunta n.º 4.2.: Na sua opinião, essa participação contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?

respondem e participam. Percebemos, então, que o envolvimento dos pais neste jardim-de-infância é uma realidade, embora acreditemos que se podem desenvolver outras estratégias que melhorem e rentabilizem esta participação.

F) Analisar o interesse dos pais e do jardim-de-infância em manter o tipo de colaboração evidenciado.

Para estudar esta relação, observámos o gráfico n.º 9, que explicita a forma como o jardim-de-infância tem promovido a participação das famílias em que se verifica que 89% dos pais está satisfeito com esta colaboração entre as partes. É de notar que 8% dos inquiridos afirma que a promoção da participação parental por parte do jardim de infância está acima das suas expectativas. Podemos afirmar que existe uma elevada valorização da forma como o jardim de infância promove a participação. Estes resultados relacionam-se com o que referem as educadoras de infância quando se perguntou se sentiam por parte dos pais interesse em colaborar nas atividades propostas ao longo do ano (pergunta 6.2.): *“Sim. Até nesta última reunião já deram algumas ideias para trabalhar para o próximo ano: temas que gostavam de ver trabalhados com os seus filhos”*; *“Sim. Embora, as ideias partam de mim, quando lhes é pedido algo, colaboram”*.

Com esta relação de parceria as partes tendem a desenvolver competências no que respeita à própria educação das crianças, sentindo estas que há um envolvimento pleno que facilita o seu desenvolvimento e a sua educação. Acredita-se que a participação parental é fundamental, na medida em que se estabelece uma relação próxima entre as pessoas que acompanham a criança, esta ela onde estiver.

Conclusões finais

A investigação de qualquer fenómeno, por mais específicos que sejam os seus objetivos, conduzirá a novos conhecimentos relevantes para o investigador, mas também para a sociedade e para o contexto estudado. Na verdade, todo o projeto e desenvolvimento de um estudo assenta na experiência individual, no conhecimento, nas crenças e valores, associados a muito esforço, dedicação e capacidade crítica.

Este estudo surgiu fruto do trabalho que temos vindo a realizar ao longo destes anos e que nos tem mostrado que os pais são os primeiros parceiros em todo o processo educativo. Os pais são, com toda a propriedade, o maior e o mais válido recurso que os educadores/professores possuem para ajudar as crianças/alunos a terem sucesso.

Podem de facto intervir de forma positiva no desenvolvimento educativo dos filhos. Segundo o que nos diz Magalhães (2007), mais do que nunca pais e professores sentem hoje que necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos.

O nosso estudo permitiu-nos concluir que, tal como nos diz Pereira (2003, p. 58), a “participação tem que ser entendida como direito e como condição de cidadania, [...] apresentando-se ela, no atual modelo de sociedade, como um direito fundamental ligado à natureza da educação”. Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervir no projeto da sua própria existência.

De acordo com os estudos de Homem (2002), o facto de haver estabilidade do corpo docente e do pessoal auxiliar, assim como o facto de as educadoras acompanharem o mesmo grupo de crianças (e de pais), desde a sua entrada na instituição até ao início da escolaridade básica, são aspetos que favorecem, com muita intensidade, a implementação de uma relação próxima de parceria e confiança.

A livre circulação dos pais dentro da instituição, tendo um contacto diário com as rotinas do jardim de infância, contribui para aumentar a confiança e o grau de satisfação dos pais. Estes sentem que a escola também é sua e estabelecem contactos informais, cordiais e de cariz familiar com todas as pessoas que vão encontrando (educadoras, auxiliares, outros pais e outras crianças).

Importa, pois, que este relacionamento vá evoluindo para um grau de maior profissionalização para que se possa ir promovendo a participação no seu todo, ou seja, com maior intencionalidade pedagógica.

Esta relação deve ser alicerçada na confiança, cooperação e na comunicação, para que seja fértil e positiva.

Ao estabelecer um clima de partilha com os pais, devemos ter em conta os conselhos que os pais dão, procurar os interesses da família e olhar para muitas das situações, partindo da perspectiva dos pais, planeando (também) segundo estes interesses e aprendendo coisas sobre a família ao observar e ouvir os pais e as crianças a brincarem juntos. Deste modo, será mais fácil as famílias sentirem-se desejadas e bem aceites no contexto da escola.

Este trabalho de investigação ancorou em bases científicas. O enquadramento teórico foi-se construindo ao longo de todo o estudo, apoiando e apoiando-se da sua evolução, começando por estudar a educação de infância, na atualidade, verificando que a educação pré-escolar pode passar pela valorização e articulação social de desempenho científico e afetivo.

Estudámos, depois, os aspetos ligados à família, compreendendo a estrutura da família, as alterações a nível familiar e os vários tipos de famílias. A família é hoje uma instituição com características especiais, com funções determinantes e com virtudes e dificuldades resultantes da vida atual.

Compreendendo que as atividades em jardim-de-infância assentam em estratégias de rigor pedagógico e científico, refletimos sobre a relação existente entre a escola e a família; a participação no sistema educativo e a importância de todos os atores para uma participação como a que defendemos; por último debruçámo-nos sobre o projeto educativo, como elemento estratégico para a participação parental.

Para o nosso trabalho de investigação, optámos por um estudo de caso, de forma a dar resposta aos objetivos que definimos:

- ◆ Compreender a perceção que os pais e educadores têm da relação jardim-de-infância-família;
- ◆ Compreender se a participação parental é frequente;
- ◆ Perceber de que forma é incentivada a participação parental;
- ◆ Conhecer o processo de comunicação estabelecido entre o jardim-de-infância e a família;
- ◆ Perceber se o meio (rural, semi-rural ou urbano) e as habilitações literárias dos pais fazem variar a sua participação;
- ◆ Analisar o interesse dos pais e do jardim-de-infância em manter o tipo de colaboração evidenciado.

As opções pelos inquéritos por questionário e pelas entrevistas semiestruturadas como instrumentos de recolha de informação revelaram-se adequados. Obtivemos informação muito interessante e variada, que foi trabalhada e posteriormente analisada.

Este estudo não apresenta nenhuma vocação para a generalização das conclusões obtidas. Os resultados obtidos devem ser entendidos como relacionados com a realidade em que foram estudados. Apesar disso, acreditamos que as nossas conclusões possam ajudar outros colegas a melhor desenvolver o seu trabalho, a procurar opções que fortaleçam a participação dos pais no jardim de infância, resultando daí uma melhor educação, um melhor desenvolvimento e mais satisfação para as crianças, para os pais e para os educadores.

Embora, no ponto anterior, tenhamos feito uma reflexão, que nos conduziu à interpretação dos resultados obtidos, relacionando-os com os pressupostos teóricos estudados, faremos, agora, uma breve apresentação dos dados mais importantes.

Verificámos que uma parte significativa dos pais estão satisfeitos com o jardim de infância. Embora seja evidente que este grau de satisfação esteja relacionado com vários fatores, este estudo demonstrou que existe uma relação entre esta satisfação e a participação dos pais. Este dado é muito importante, uma vez que nos explicita a importância estratégica de melhorar cada vez o envolvimento do pais na escola.

O estudo demonstrou, ainda, que a maior parte dos pais estudados participam algumas vezes nas atividades. No entanto, não podemos deixar de demonstrar a nossa preocupação por verificarmos que cerca de 8% dos pais referem que nunca participam.

Confirmámos que existe, ainda, muita dificuldade na participação na tomada de decisões, o que, como já referimos, é comum encontrar em estudos similares a este.

As atividades preferidas pelos pais são aquelas que envolvem diretamente atividades realizadas com os filhos. Por exemplo a comemoração do “dia da mãe” e do “dia do pai”, de épocas festivas (Natal, Carnaval, entre outros), atividades na sala e em casa.

Verificámos ainda que a iniciativa de participação está, por norma, do lado do jardim-de-infância e, poucas vezes, é dos pais. É muito importante ter a consciência deste facto, de forma a explicitar aos profissionais que não devem esperar que os pais tomem esta iniciativa. Percebemos que, depois de solicitados, os pais estão disponíveis e respondem positivamente. Então, não podemos deixar de desenvolver estratégias que promovam a ignição de um envolvimento como o que temos vindo a defender.

Não podemos deixar de enfatizar a importância de diversificar as possibilidades de participação, de modo a adequar às características, às necessidades e motivações de cada um.

As educadoras de infância em estudo reconhecem que a participação dos pais é importante para as crianças e para a relação que estabelecem com eles. Referem que as crianças apreciam a participação dos pais e que a comunicação é claramente beneficiada com o envolvimento nas atividades do jardim de infância.

Tudo o que temos vindo a dizer, parte de alguns pressupostos de ordem conceptual, que clarificam que a responsabilidade das aprendizagens das crianças não é exclusiva da escola e que a responsabilidade da construção de um perfil educativo não está apenas nas mãos das famílias. É da interação entre a escola e a família, entre os professores e os pais, que poderemos disponibilizar às crianças contextos de real desenvolvimento harmonioso, saudável e de grande sentido ético, cívico e social.

Na sequência deste estudo e dos referenciais teóricos, é importante criar estratégias para que os laços entre a escola e a família saiam fortalecidas, como:

- Partilhar anotações, histórias, que são transmitidas aos pais numa conversa informal e que podem ilustrar competências da criança;
- Planear reuniões com a família, para que estas percebam toda a rotina e a forma como se podem integrar nos projetos, dando sugestões para os mesmos;
- Criar um elo de ligação através de um “caderno vai e vem” (Sousa, 2006), onde são registadas as mais variadas situações vividas pela criança, quer na escola quer em casa, onde se fazem sugestões e onde se partilham experiências;
- Encorajar os membros da família a passarem o dia na escola e a participarem em visitas de estudo, de modo a poderem conversar e desfrutar da companhia uns dos outros, partilhando experiências de aprendizagem ativa;
- Promover ativamente a participação dos pais e encarregados de educação nos processos de tomada de decisão.

Com este tipo de postura, os educadores vão permitir que se crie uma ligação mais íntima entre pais e filhos, que se reforça reforçando todo o trabalho que se realiza na sala.

O envolvimento parental, para além de fatores socioculturais associados às famílias depende, também da forma como cada instituição dinamiza este aspeto e das condições que cria, para que cada educador estabeleça os caminhos e atividades que melhor respondem aos interesses e necessidades das suas famílias e crianças. Na sua

relação com os pais, o educador poderá sentir que dá e recebe, por isso, será construída uma relação de ajuda mútua, onde ambas as partes sintam que tudo é feito em benefício da criança e do seu desenvolvimento, da sua autonomia e da sua autoestima.

Importa ainda referir que, segundo Don Davies (1989), refletindo nas seis categorias desenvolvidas por Joyce Epstein (1992), cada tipo de participação pode ser vivida tendo em conta as características próprias de cada comunidade educativa e a necessidade de abertura à cooperação diversificada de entidades da comunidade envolvente, como garante de êxito dos programas educativos.

Os programas que funcionam fazem variar o conteúdo das parcerias em função da idade dos alunos e das necessidades diversificadas, que decorrem do carácter multicultural das comunidades em causa.

As parcerias eficazes são concebidas numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e social, mudando de conteúdos e de formatos, desde o jardim-de-infância até à escola secundária, adaptando-se às diferenças étnicas e culturais.

Ao terminar este trabalho, não podemos deixar de afirmar que o mesmo foi muito importante para o nosso percurso pessoal e profissional, uma vez que recebemos contributos fundamentais para melhorar o nosso desempenho profissional e as nossas competências pessoais.

As muitas dificuldades vividas foram sendo ultrapassadas com a motivação e interesse que o estudo nos foi retribuindo.

Ao longo de todo o percurso desta dissertação tomámos decisões (em consenso com a nossa orientadora) e fomos evoluindo entre o percurso desejado e o possível.

Acreditamos que atingimos os objetivos a que nos propusemos e temos agora maior aptidão para prosseguir para outros trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✦ Aboim, S., Wall, K. (2002). *Tipos de família em Portugal: interações, valores, contextos*. *Análise Social*, Vol. XXXVII, n.º 163, pp. 475-506.
- ✦ Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho. Das culturas às estratégias identitárias dos enfermeiros*. Coimbra: Formasau e Educa.
- ✦ Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✦ Canavarro, J. M., Pereira, A. I. F., Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- ✦ Caracóis, E. (2001). *Família, Escola e Sociedade: Qual o seu papel na Aprendizagem?* Almada: Documento Policopiado.
- ✦ Carvalho, M. E. P. (2004). *Modos de educação, género e relações escola-família*. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 19, pp. 34, 44-58, 121.
- ✦ Caria, Telmo. (1992). *Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias*. *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 12, pp. 171-184.
- ✦ Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✦ Dicionário da Língua Portuguesa. (1998). Porto: Porto Editora.
- ✦ Diogo, A. (1998). *Famílias e Escolaridade, Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- ✦ Epstein, J. (1992). *School and family partnerships*. In M.C. Alkin(Ed.). *Encyclopedia of educational research*. 6ª ed., pp. 1089-1151. New York: Mcmillan.
- ✦ Fantini, M. (1983). *From school system to educative system: linking the school with community environments*. In R. Sinclair (ed.) *For every school and community expanding environments for learning*, pp. 23-30. Boston: IRE.
- ✦ Félix, A. (1994). *Reflexões sobre a Família no Limiar do Século XXI*. In *Traços da Família Portuguesa*, pp. 13-25. Lisboa: Ministério do Emprego e da Segurança Social. Direcção-Geral da Família.
- ✦ Fernandes, D. (1991). *Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação*. Lisboa: Noesis.
- ✦ Formosinho, J. (2002). *A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas*. In Maria Lúcia de A. Machado (org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*, pp. 16-32. São Paulo: Cortez Editora.

- ✦ Gonçalves, M. M. (2012). Educação, trabalho e família. Trajetórias de diplomados universitários. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- ✦ Gonzalez, R. (1996). *Parents and children: Academic values and school achievement*. Comunicação apresentada à Second International Roundtable on Families. Communities, School and Children's Learning, pp. 7-11. Boston: M.A.
- ✦ Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In Handbook of qualitative research, pp. 21-26. New York: Sage.
- ✦ Harry, B. (1992). *An ethnographic study of cross- cultural communication with Puerto Rican- American families in the special education system*, pp. 29, 471-494. American Educational Research Journal.
- ✦ Homem, M. (2002). O Jardim de Infância e a família. As fronteiras da cooperação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✦ Instituto Nacional de Estatística, Censos 2001: resultados definitivos. Lisboa: INE.
- ✦ Kerlinger, F. N. (1973). Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceptual. São Paulo: EPU.
- ✦ Lareau, A. (1996). *Assessing Parent involvement in schooling & critical analysis*. Family-school links: How do they affect educational outcomes. Mahwah N.J.: Lawrence Earlbaum.
- ✦ Magalhães, G. (2007). Modelo de colaboração Jardim de Infância / família. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✦ Marques, R. (1997). Professores, Famílias e Projeto Educativo. Porto: Edições Asa.
- ✦ Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento de Educação Básica.
- ✦ Ministério da Educação. (1998). Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- ✦ Pardal, L. (2011). Métodos e técnicas de investigação social. Porto: Areal Editores.
- ✦ Pereira, A.I.F.; Canavarro, J.M.; Cardoso, M.F. (2003). *Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola*, pp. 5-9. Revista Portuguesa de Pedagogia.

- ◆ Pilling, D.; Pringle, M. (1978). *Controversial Issues in Child Development*, pp. 11-21. Boston: Elek Books.
- ◆ Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- ◆ Reis, P.P, Salema H. (2005). *Envolvimento Parental em famílias de nível sócio-económico baixo: um estudo comparativo*. V Simpósio Internacional, Os caminhos da aprendizagem. Gedei, 13,14,15 de Janeiro de 2005.
- ◆ Ribeiro, M. (1994). *Família e Psicologia*. In *Traços da Família Portuguesa*, pp. 57-76. Ministério do Emprego e da Segurança Social: Direcção-Geral da Família.
- ◆ Rosenshine, B. (1971). *Teaching Behaviours and Student Achievement*, pp. 16-23. New York: Slough.
- ◆ Silva, P. (2007). *Análise sociológica da relação escola-família*. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pp. 443-464.
- ◆ Tyler, R. (1983). *The meaning of Community Education: historical Perspective*. In Sinclair (Ed.) *For every school and community expanding environments for learning*, pp. 10-36. Boston: IRE.
- ◆ Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LEGISLAÇÃO

- ◆ Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro
- ◆ Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro
- ◆ Decreto-Lei nº 147/97, Artigo 6º, de 11 de Junho

REFERÊNCIAS ELECTRÓNICAS

Associação de Profissionais de Educação em Infância, acedido em Jan 2013 em, <http://apei.pt/educacao-infancia/dados-estatisticos/>

ANEXOS

Anexo 1

Consentimento informado aplicado

Eu, _____ aceito participar no estudo da autoria de Catarina Ribeiro (Aluna do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro), orientada pela Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, no âmbito da dissertação de Mestrado em Administração e Políticas Educativas.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo e aceito responder a um questionário que explora questões relacionadas com a participação parental no jardim de infância de uma freguesia urbana da cidade de Aveiro.

Compreendo ainda que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo eu desistir a qualquer momento até à entrega da dissertação, situação em que toda a informação obtida permanecerá estritamente confidencial.

Assinatura_____

Data ____/____/____

Anexo 2

Inquérito por questionário aplicado aos pais da instituição em estudo

QUESTIONÁRIO

Identificação da criança e da família

Criança

1. Idade: _____

2. Género:

- ☐ (1) Masculino
☐ (2) Feminino

3. A criança habita numa zona:

- ☐ (1) Rural
☐ (2) Semi-Urbana
☐ (3) Urbana

4. A criança frequenta a creche/jardim-de-infância desde que idade?

Família

5. A criança vive com:

- ☐ (1) Pai e Mãe
☐ (2) Só com a mãe
☐ (3) Só com o pai
☐ (4) Com a mãe e companheiro/padrasto
☐ (5) Com o pai e companheira/madrasta
☐ (6) Outra opção. Qual? _____

6. Indique a idade do pai e da mãe da criança:

(1) Idade do Pai: _____

(2) Idade da Mãe: _____

6.1. Assinale com uma cruz o grau de instrução do pai e da mãe da criança: (*Mesmo que algum deles esteja reformado ou falecido*)

Habilitações literárias	Pai	Mãe
1. Não sabe ler nem escrever		
2. Sabe ler e escrever mas sem diploma		
3. 1º Ciclo do Ensino Básico (antiga 4ª classe)		
4. 2º Ciclo do Ensino Básico (antigo 2º ano)		
5. 3º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente (antigo 5º ano liceal ou técnico)		
6. Ensino Secundário ou equivalente (antigo 7º ano)		
7. Antigo Ensino Médio ou atual Superior Politécnico (bacharelato)		
8. Ensino Superior Universitário (licenciado, mestre, doutor)		

9. Outra situação. Qual?		
--------------------------	--	--

6.2. Assinale com uma cruz a profissão do pai e da mãe da criança (*no caso de algum deles estar desempregado, reformado ou ter falecido, por favor indique a última profissão desempenhada*):

Profissão	Pai	Mãe
1. Dirigentes superiores do Estado e de organismos públicos		
2. Empresários, administradores de empresas com 10 ou mais trabalhadores		
3. Empresários e gerentes de empresas com menos de 10 trabalhadores		
4. Quadros técnicos superiores dos sectores público e privado		
5. Quadros técnicos técnicos intermédios dos sectores público e privado		
6. Professores		
7. Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais		
8. Agricultores e pescadores independentes		
9. Empregados de escritório, de comércio e serviços		
10. Operários		
11. Assalariados indiferenciados dos serviços públicos e domésticos		
12. Assalariados agrícolas e das empresas		
13. Doméstica(o)		

14. Se não se integra em nenhuma destas opções, por favor escreva neste espaço a sua profissão: _____

6.3. Os pais da criança:

- ☐ (1) Estão ambos vivos
☐ (2) O pai faleceu
☐ (3) A mãe faleceu
☐ (4) Outra opção. Qual? _____

6.4. Qual a situação conjugal dos pais da criança:

- ☐ (1) Solteiros e nunca viveram juntos
☐ (2) Casados/União de facto
☐ (3) Divorciados/Separados

Se os pais estão divorciados/separados:

6.4.1. A mãe voltou a casar-se/juntar-se com outra pessoa?

- ☐ (1) Sim
☐ (2) Não
☐ (3) Não sei/Não respondo

6.4.2. O pai voltou a casar-se/juntar-se com outra pessoa?

- ☐ (1) Sim
☐ (2) Não
☐ (3) Não sei/Não respondo

7. Quantos irmãos tem a criança?

- ☐ (1) Nenhum
- ☐ (2) Um
- ☐ (3) Dois
- ☐ (4) Três
- ☐ (5) Quatro ou mais

8. Sente por parte do jardim-de-infância interesse em colaborar com a família?

- ☐ (1) Não existe interesse nenhum
- ☐ (2) Existe pouco interesse
- ☐ (3) Existe um interesse moderado
- ☐ (4) Existe muito interesse

9. A forma como o jardim-de-infância tem promovido a participação das famílias está de acordo com as suas expectativas?

- ☐ (1) Não está nada de acordo com as minhas expectativas
- ☐ (2) Está abaixo das minhas expectativas
- ☐ (3) Está de acordo com as minhas expectativas
- ☐ (4) Está acima das minhas expectativas

10. Costuma realizar atividades em casa, propostas pela Educadora de Infância do seu/sua filho(a)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Algumas vezes
- ☐ (3) Bastantes vezes
- ☐ (4) Sempre

11. Costuma envolver-se na dinamização/preparação de atividades no jardim-de-infância do seu/sua filho(a)?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Algumas vezes
- ☐ (3) Bastantes vezes
- ☐ (4) Sempre

11.1. Quais as atividades em que costuma participar?

- ☐ (1) Atividades dentro da sala de jardim-de-infância
- ☐ (2) Atividades realizadas em casa, propostas pelo jardim-de-infância
- ☐ (3) Festas
- ☐ (4) Convívios
- ☐ (5) Visitas de estudo/passeios
- ☐ (6) Reuniões de pais
- ☐ (7) Outra opção. Qual? _____

12. O jardim-de-infância comunica com os pais sobre o progresso da criança e dá informações acerca das atividades a decorrer e a realizar?

- ☐ (1) Sim
- ☐ (2) Não

12.1. Qual a forma mais habitual de comunicação? *(Escolha apenas uma opção).*

- ☐ (1) Diálogo/Informação oral
- ☐ (2) Telefone
- ☐ (3) Correspondência por email
- ☐ (4) Boletins
- ☐ (5) Reuniões
- ☐ (6) Recados escritos
- ☐ (7) Outra opção. Qual? _____

12.2. Quem faz, habitualmente, essa comunicação? *(Escolha apenas uma opção).*

- ☐ (1) Educadora de Infância
- ☐ (2) Auxiliar de Ação Educativa
- ☐ (3) Diretora Pedagógica
- ☐ (4) Diretora Técnica

13. O jardim-de-infância divulga as atividades de aprendizagem que as crianças realizam?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Algumas vezes
- ☐ (3) Bastantes vezes
- ☐ (4) Sempre

13.1. Como é feita, habitualmente, essa divulgação? *(Escolha apenas uma opção).*

- ☐ (1) Afixação de cartazes
- ☐ (2) Reuniões
- ☐ (3) Correspondência
- ☐ (4) Telefone
- ☐ (5) Entrega de comunicações escritas aos pais
- ☐ (6) Outra opção. Qual? _____

14. Teve conhecimento do projeto educativo do jardim-de-infância?

- ☐ (1) Não
- ☐ (2) Sim, fui informado oralmente
- ☐ (3) Sim, foi-me entregue o projeto educativo escrito
- ☐ (4) Outra opção. Qual? _____

15. A família participa nas decisões do jardim-de-infância?

- ☐ (1) Nunca
- ☐ (2) Algumas vezes
- ☐ (3) Bastantes vezes
- ☐ (4) Sempre

15.1. Em que decisões existe essa participação?

- ☐ (1) Em decisões relativas a atividades/passeios a desenvolver/realizar
- ☐ (2) Em decisões relativas a pessoal a contratar
- ☐ (3) Em decisões relativas ao funcionamento geral da instituição
- ☐ (4) Outra opção. Qual? _____

16. Que sugestão/sugestões dá para reforçar a participação parental no jardim-de-infância?

Por favor verifique se respondeu a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 3

Entrevista semi-estruturada aplicada às educadoras de infância

ENTREVISTA

1. Identificação da Educadora de Infância

- 1.1. Idade: _____ anos
- 1.2. Quais as suas habilitações literárias? _____
- 1.3. Há quantos anos trabalha como Educadora de Infância? _____
- 1.3.1. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? _____
- 1.4. Acompanha este grupo de crianças desde quando? _____

2. Identificação do grupo de crianças

- 2.1. O grupo com que trabalha tem quantas crianças? De que idade?
- 2.2. Há alguma criança com necessidades educativas especiais? Se sim, quantas?

3. Identificação da instituição

- 3.1. Existem crianças carenciadas na sua sala? Há alguma que beneficie de auxílio económico? Quantas?
- 3.2. Existe alguma associação de pais na instituição?
- 3.3. Existem algumas actividades contempladas no Projecto Educativo que digam respeito ao envolvimento parental na instituição? Se sim, quais?

4. Promoção da participação dos pais em contexto escolar

- 4.1. Como define e caracteriza o envolvimento dos pais das crianças da sua sala nas actividades que são realizadas?
- 4.2. Na sua opinião, essa participação contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?
- 4.3. Que tipo de actividades faz ou promove, para que os pais participem?
- 4.4. Os pais das crianças da sua sala conhecem o Projeto Educativo? Se sim, pensa que o valorizam e acompanham?
- 4.4.1. No Projeto Educativo estão contempladas algumas actividades que promovam a participação dos pais? Quais?
- 4.4.2. Como dá a conhecer aos pais o Projeto Educativo?

5. Comunicação entre o jardim de infância e a família

	No caso de a resposta não ser clara, perguntar também:
5.1. Costuma comunicar com os pais? Como e em que situações? Costuma fazê-lo regularmente?	Quando quer falar com os pais fá-lo com facilidade? Sente dificuldade em conversar/aproximar-se dos pais destas crianças? Com que frequência conversa com estes pais?

5.2. Os pais são assíduos às reuniões que convoca? Por ano, quantas reuniões costuma fazer? Os pais intervêm nas reuniões?

5.3. Ao longo do ano, os pais tomam a iniciativa de a procurar?

6. Envolvimento dos pais na realização de atividades

6.1. Costuma pedir aos pais do seu grupo de crianças para realizarem, fora do jardim-de-infância, determinadas atividades?

6.2. Sente interesse por parte dos pais em colaborar nas atividades propostas ao longo do ano? Costumam dar ideias para a realização das mesmas?

6.3. Quando sabem que se vai realizar uma atividade fora da instituição (por exemplo, um passeio) oferecem ajuda?

Anexo 4

Respostas às entrevistas realizadas

1. Identificação da Educadora de Infância

1.1. Idade:

Educadora 1: 32 anos

Educadora 2: 39 anos

1.2. Quais as suas habilitações literárias?

Educadora 1: Licenciatura

Educadora 2: Licenciatura

1.3. Há quantos anos trabalha como Educadora de Infância?

Educadora 1: Há 3 anos.

Educadora 2: Há 13 anos.

1.3.1. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Educadora 1: Há 13 anos.

Educadora 2: Há 7 anos.

1.4. Acompanha este grupo de crianças desde quando?

Educadora 1: Desde este ano letivo.

Educadora 2: Alguns desde a creche, outros que se foram integrando.

2. Identificação do grupo de crianças

2.1. O grupo com que trabalha tem quantas crianças? De que idade?

Educadora 1: O meu grupo tem 22 crianças de 3 e 4 anos de idade.

Educadora 2: O grupo tem 22 crianças e é um grupo heterogéneo com crianças de 4, 5 e 6 anos de idade.

2.2. Há alguma criança com necessidades educativas especiais? Se sim, quantas?

Educadora 1: Não.

Educadora 2: Não.

Grelha de análise comparativa das entrevistas:

3. Identificação da instituição	
3.1. Existem crianças carenciadas na sua sala? Há alguma que beneficie de auxílio económico? Quantas?	
Educadora 1	<i>“Não, nenhuma”.</i>
Educadora 2	<i>“Não”.</i>
3.2. Existe alguma associação de pais na instituição?	
Educadora 1	<i>“Não existe associação de pais na instituição”.</i>
Educadora 2	<i>“Não”.</i>
3.3. Existem algumas atividades contempladas no Projeto Educativo que digam respeito ao envolvimento parental na instituição? Se sim, quais?	
Educadora 1	<i>“Sim. Nós costumamos, por exemplo, no dia do Pai convidar os pais para virem cá à instituição para participar nas atividades elaboradas por nós. No dia da mãe, acontece a mesma coisa. Convidamos as mães a virem à instituição. Passam cá a manhã com os filhos e participam nas atividades. E depois, temos o dia da família, em que participam os familiares que puderem comparecer. Se os pais não puderem, vêm os avós, os tios. Temos, também, organizado passeios de família”.</i>
Educadora 2	<i>“Sim. Costumamos envolver os pais em dias festivos e pedir a colaboração para participarem nas atividades destinadas para estes dias”.</i>
4. Promoção da participação dos pais em contexto escolar	
4.1. Como define e caracteriza o envolvimento dos pais das crianças da sua sala nas atividades que são realizadas?	

Educadora 1	<i>“Sim, são muito participativos e interessados. Gostam muito de participar. Quando realizei o meu projeto, convidei os pais da minha sala a virem uma manhã demonstrar ou fazer alguma atividade que tivesse a ver com as suas profissões. Tenho um pai, por exemplo, que é pasteleiro e já veio fazer uma atividade com as minhas crianças”.</i>
Educadora 2	<i>Os pais da minha sala são participativos, em geral, mas participam apenas quando as atividades são organizadas por nós. Por auto iniciativa nunca participaram”.</i>
4.2. Na sua opinião, essa participação contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?	
Educadora 1	<i>“Sim. Só o facto de a mãe ou pai cá estar, a criança já se sente orgulhosa e mesmo para as outras crianças do grupo acaba por ser muito gratificante por se sentirem mais motivadas a participar, talvez por ser uma pessoa diferente a realizar a atividade”.</i>
Educadora 2	<i>Sim, bastante. Porque as crianças se sentem mais motivadas. Percebem que os pais se interessam pelas suas atividades e acabam por demonstrar isso, há uma grande motivação e acabam por pedir mais atividades deste género”.</i>
4.3. Que tipo de atividades faz ou promove, para que os pais participem?	
Educadora 1	<i>“Como disse, anteriormente, as atividades que promovo para que haja participação são atividades relacionadas com os dias festivos (dia do pai, dia da mãe...) ou atividades em que são os próprios pais a organizar”.</i>
Educadora 2	<i>“Além das atividades que costumamos realizar nos dias de festa, mando trabalhos para casa, para que as minhas crianças sintam interesse em trabalhar, também, em casa. Acho que é muito importante este envolvimento”.</i>
4.4. Os pais das crianças da sua sala conhecem o Projeto Educativo? Se sim, pensa que o valorizam e acompanham?	
Educadora 1	<i>“Sim, sim. No início do ano, fiz uma reunião e apresentei aos pais o Projeto Educativo. Através de um power point, apresentei um projeto mais resumido e na entrada da instituição estive exposto para que os pais que não puderam estar presentes na reunião terem conhecimento. Até porque o Projeto Educativo teve de ser aprovado por todos os pais,</i>

	<i>portanto todos tiveram conhecimento”.</i>
Educadora 2	<i>“Conhecem. O acompanhamento do projeto penso que somos nós que o acompanhamos, os pais têm uma noção do que se trabalha pelas atividades que se vão realizando e expondo, mas não posso dizer que o acompanham de perto. Acho que têm apenas uma visão global do projeto”.</i>
4.4.1. No Projeto Educativo estão contempladas algumas atividades que promovam a participação dos pais? Quais?	
Educadora 1	<i>“Sim. Atividades que se desenvolvam sobretudo dentro da própria instituição”.</i>
Educadora 2	<i>“Sim, nem sempre é possível por falta de tempo dos pais mas tentamos sempre que haja participação dos mesmos nalgumas atividades, como por exemplo nos dias festivos”.</i>
4.4.2. Como dá a conhecer aos pais o Projeto Educativo?	
Educadora 1	<i>“Normalmente fazemos três reuniões de pais por ano e é na reunião inicial que damos a conhecer o projeto educativo”.</i>
Educadora 2	<i>“Dei a conhecer o projeto na reunião que realizei no início do ano. Por norma são três ao longo do ano”.</i>
5. Comunicação entre o jardim-de-infância e a família	
5.1. Costuma comunicar com os pais? Como e em que situações? Costuma fazê-lo regularmente?	
Educadora 1	<i>“Todos os dias com os pais que tenho oportunidade de encontrar, conversas informais. Conversamos, também nas reuniões. Faço, também um atendimento semanal e mensal. Outra forma de comunicação é através do telefone, para recados rápidos”.</i>
Educadora 2	<i>“Sim, sempre que os encontro comunicamos, quando vêm pôr a criança ou quando a vêm buscar. Há um diálogo mais pormenorizado no atendimento que faço todas as semanas ou mensalmente. Além disso, também, mando recados escritos ou falamos através do telefone”.</i>
5.2. Os pais são assíduos às reuniões que convoca? Por ano, quantas reuniões costuma fazer? Os pais intervêm nas reuniões?	
Educadora 1	<i>“Sim, sempre mais de metade. O grupo tem 22 crianças e normalmente participam sempre à volta de 15 ou mais. Por</i>

	<i>ano, fazemos três reuniões. Intervêm muito, por exemplo, na última reunião que houve, uma das perguntas que fiz foi acerca da avaliação do ano e os pais todos eles intervieram. Manifestam-se sempre”.</i>
Educadora 2	<i>“Sim, a grande maioria comparece nas reuniões. Como disse anteriormente fazemos três reuniões por ano. Sim, os pais colaboram e intervêm nas reuniões”.</i>
5.3. Ao longo do ano, os pais tomam a iniciativa de a procurar?	
Educadora 1	<i>“Sim. Alguns pais chegam e deixam a criança, mas normalmente procuram-me sempre”.</i>
Educadora 2	<i>“Sim, por norma procuram-me”.</i>
6. Envolvimento dos pais na realização de atividades	
6.1. Costuma pedir aos pais do seu grupo de crianças para realizarem, fora do jardim de infância, determinadas atividades?	
Educadora 1	<i>“Sim, sempre que posso. Este ano, por exemplo, no passeio da família fomos ao Zoo de Santo Inácio, e cada criança levou um trabalho para casa acerca dos animais que vimos e depois fizemos cá uma exposição. E até mesmo para a festa de Natal pedi aos pais que realizassem em casa o fato de Natal. Foi uma experiência interessante”.</i>
Educadora 2	<i>“Sim. Quando estamos a trabalhar um determinado tema na instituição tenho sempre a preocupação de mandar algo para casa que tenha a ver com o tema. Além do envolvimento dos pais é também uma forma de saberem o que está a ser trabalhado na instituição”.</i>
6.2. Sente interesse por parte dos pais em colaborar nas atividades propostas ao longo do ano? Costumam dar ideias para a realização das mesmas?	
Educadora 1	<i>“Sim. Até nesta última reunião já deram algumas ideias para trabalhar para o próximo ano: temas que gostavam de ver trabalhados com os seus filhos”.</i>
Educadora 2	<i>“Sim. Embora, as ideias partam de mim, quando lhes é pedido algo, colaboram”.</i>
6.3. Quando sabem que se vai realizar uma atividade fora da instituição (por exemplo, um passeio) oferecem ajuda?	

Educadora 1	<i>“A esse nível a organização é sempre da instituição. Penso que há por parte dos pais alguma dificuldade em se encontrarem entre eles e acabam por não conseguir organizar este tipo de atividades”.</i>
Educadora 2	<i>“Não. Este tipo de atividades é a instituição que planeia e organiza”.</i>

Anexo 5

Projeto Educativo da instituição em estudo

Objetivos do Projeto Educativo em estudo

Fundamentação e duração do Projeto Educativo

A palavra projeto tem origem no verbo latino “projicere” que, na sua etimologia, significa lançar em frente. É, nesse sentido, um “esboço de futuro” que se caracteriza por uma construção progressiva. A Educação Pré-Escolar situa-se na continuidade de um processo que se iniciou com a família. O educador deverá, então, encontrar estratégias que passem por um amplo conhecimento da história individual de cada criança: com diferentes percursos, características, origens, as crianças apresentam informação pertinente que deve ser gerida no sentido de promover uma boa relação pedagógica com a criança e sua família, mas também com a comunidade.

Como prefacia Teresa Vasconcelos, nas *Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar* (OCEPE), o educador é “o construtor, o gestor do currículo, no âmbito de projeto educativo do estabelecimento” e deverá organizar esse currículo com a equipa de ação pedagógica, integrando o saber das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade, em articulação com os outros níveis da Educação Básica (ME, 1997). Em conformidade como o disposto anterior, a conceção e organização do presente projeto educativo é da responsabilidade da equipa educativa, de acordo com os *Princípios Gerais Pedagógicos* definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Neste contexto, os objetivos no âmbito da educação de infância são:

- 1- Promover o desenvolvimento pessoal da criança com base em experiências da vida democrática numa perspetiva de Educação para a cidadania;
- 2- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- 3- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

- 4- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favorecem aprendizagens significativas e diversificadas;
- 5- Desenvolver a expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- 6- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- 7- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e coletiva;
- 8- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo uma melhor orientação e encaminhamento da criança;
- 9- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

A par de um serviço social básico prestado às famílias, a *Educação Pré-escolar* é fundamentalmente um serviço educativo. Esta instituição, que vem assumindo ao longo dos tempos o seu estatuto de Instituição de Solidariedade Social, estende o seu propósito de garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, com o **centro de educação de infância** situado numa freguesia da cidade de Aveiro. O projeto educativo torna-se, assim, o reflexo das suas intenções pedagógicas, no qual são explicitados os princípios, as metas a atingir. O presente projeto educativo tem a validade de cinco anos e, enquanto documento que consagra a orientação educativa da instituição, também concorre claramente para o próprio desenvolvimento e organização da ação educativa, na medida em que:

- ☐ **Perspetiva o processo educativo de forma integrada** – leva em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma articulada em interação com os outros e com o meio;
- ☐ **Permite a utilização e gestão integrada dos recursos** – da Instituição e outros que, existindo no meio social envolvente, podem ser dinamizados;

□ **Acentua a importância das interações e relações entre os sistemas** (que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças) – para alargar e diversificar as oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos.

As estratégias para a concretização do Projeto Educativo passam por:

□ **Dinamizar a equipa educativa**

□ **Criar hábitos de organização, de respeito pelas pessoas e pelos materiais de uso comum**

Conhecer os direitos e deveres das crianças e sua família, técnicos e pessoal auxiliar; Respeitar e fazer respeitar crianças e sua família, técnicos e pessoal auxiliar; Responder pela conservação dos materiais utilizados.

□ **Criar uma dinâmica entre todos os membros da comunidade institucional**

Conhecer e valorizar a realidade da Instituição; Estabelecer relações, interdependências e interações entre todas as valências da instituição.

□ **Desenvolver redes de colaboração e apoio à divulgação da ação educativa institucional**

Comunicar com os pais, promovendo reuniões e/ou atendimento personalizado onde haja uma efetiva troca de opiniões que permitam um melhor conhecimento dos contextos sócio familiares das crianças. Pretende-se, assim, constituir importantes momentos de auto formação com benefícios para a educação da criança; comunicar com a comunidade a nível local, dando frequentemente informações claras acerca dos processos e projetos educacionais da Instituição.